

Anleitung für eine revolutionäre Erziehung herausgegeben
vom Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin

Nr1

VERASCHMIDT 3 AUFSÄTZE



INHALT

Einleitung	Seite I
Geschichte der sozialistischen Kinderläden W - Berlin	II
Wera Schmidt: Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrussland - Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau	1
W. Schmidt: Bedeutung des Brustsaugens und Fingerlutschens	30
W. Schmidt: Entwicklung des Wißtriebes bei einem Kinde	48

(c) 1969 Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlin

1000 Berlin 30 Grunewaldstr. 88

EINLEITUNG

Wera Schmidt hat den ersten uns bekannten praktischen Versuch einer kollektiven Erziehung auf psychoanalytischer Basis von 1921 - 1924 im Moskauer Kinderheimlaboratorium unternommen. Ihr Ziel war es, auf der Grundlage einer weitgehenden Befriedigung der primären Triebbedürfnisse dem Kind Sublimierungsmöglichkeiten zu übermitteln, die seiner jeweiligen Entwicklungsstufe angepasst sind. Die notwendige Aufgabe infanti der Befriedigungsweisen sollte nicht durch äusseren Druck erzwungen werden, sondern indem ihm sozial höherwertige Befriedigungen als Alternative angeboten werden. Durch die Möglichkeit einer freien Entscheidung wurde eine wirklich Ich-Autonomie gefördert.

Das Experiment wurde während der ersten Phase nach der russischen Revolution unternommen, und sein Schicksal ist eng mit der allgemeinen politischen Entwicklung verflochten. Man kann den Versuch, dass Modell einer freien Erziehung zu entwickeln, nicht unabhängig von seinen gesellschaftlichen Bedingungen beurteilen. Diese Bedingungen waren, kurz angedeutet:

- a) Die Phase der nachholenden Industrialisierung erforderte die Freisetzung der Produktivkraft der Frauen.
- b) Eine liberale Familien- und Ehegesetzgebung, die in der ersten Hälfte der zwanziger Jahre immer mehr eingeschränkt wurde.

Dadurch wurden zwar kollektive Erziehungsformen begünstigt; bei den Inhalten dieser neuen Erziehung hat man aber weitgehend die bürgerlichen Leistungs- und Erziehungsnormen beibehalten. Versuche wie der Wera Schmidts, dem normativen Bezugssystem schon im frühen Kindesalter eine Alternative entgegenzustellen, blieben vereinzelt. Wera Schmidt selbst mußte ihr Kinderheimlaboratorium nach wenigen Jahren aufgeben. So konnte der notwendige Prozess, die bürgerliche Zwangsfamilie als Produktionsstätte des Autoritätshörigen und in seiner Scheinautonomie an infantile Bedürfnisse fizierten Menschen aufzulösen, nicht mit der erforderlichen theoretischen und praktischen Konsequenz durchgeführt werden.

In der Gegenwart geht es nicht mehr darum, durch Freisetzung weiblicher Arbeitskraft die ökonomische Entwicklung voranzutreiben. Der Kindergarten als Aufbewahrungsstätte ist deshalb für uns gesellschaftlich unsinnig. Die Energien, die durch die möglichen kollektiven Einrichtungen freigesetzt werden, können wir zur gemeinsamen Entwicklung von neuen Erziehungsinhalten und Lebensformen verwenden.

Der Versuch von Wera Schmidt und Wilhelm Reich, die Erkenntnisse der Psychoanalyse für die politische Arbeit produktiv

zu machen (SEXPOL-Bewegung), muß von uns auf breitester Ebene wieder aufgenommen werden.

Um dabei mitzuhelfen, ein derartiges Erziehungsmodell zu entwickeln, gibt der Zentralrat der sozialistischen Kinderläden eine Reihe von Broschüren heraus, die die theoretischen Ansätze und die konkreten Erfahrungen der einzelnen Läden darstellen sollen. Außerdem wollen wir der Tendenz der bürgerlichen Massenmedien, jeden solchen Versuch zu diffamieren oder zu integrieren entgegenwirken, indem wir eingen Informationsmedien aufbauen. Die Broschürenreihe ist ein Teil dieser Öffentlichkeitsarbeit.

Dazu kommt, daß die Kinderläden bisher nur mit unmenschlich hohen Beiträgen der Eltern finanziert werden konnten. Um allen Korrumplierungsversuchen von außen widerstehen zu können, sind wir darauf angewiesen, eigene Finanzierungsquellen zu erschliessen, über deren Verwendung der Zentralrat allein bestimmen kann. Deshalb muss der Verkaufspreis der Broschüre über den Herstellungskosten liegen.

Der vorliegende Band enthält eine allgemeine Darstellung der Entwicklung der Westberliner Kinderläden unter den genannten Gesichtspunkten. Außerdem drucken wir drei Aufsätze von Wera Schmidt ab, deren Inhalt für unsere theoretische Arbeit wichtig war. Der dritte Text konnte nur gedruckt werden, weil Frankfurter Genossen ihn bei der Besetzung des Institutes für Sozialforschung den Tressoren ihrer Professoren entrissen haben.

GESCHICHTE DER ENTSTEHUNG DER KINDERLÄDEN IN BERLIN

Während des Vietnamkongresses im Februar 1968 wurde in der Technischen Universität Berlin ein provisorischer Kindergarten eingerichtet, der es den Genossinnen ermöglichte, an den Veranstaltungen und Aktionen teilzunehmen. Diese Einrichtung rückte zum ersten mal das Problem der politischen Arbeit von Frauen, die Kinder haben, in das Bewußtsein der männlichen Genossen. Die Initiative zu diesem Kindergarten war ausgegangen vom AKTIONSRAT ZUR BEFREIUNG DER FRAUEN, der sich im Januar auf Betreiben einiger SDS-Genossinnen im Republikanischen Club konstituiert hatte. Aus den ersten Diskussionen ergab sich, daß zunächst die Kinderfrage gelöst werden mußte, bevor man darangehen konnte, in Arbeitskreisen und Aktionen die Emanzipation der Frau zu diskutieren und vorzubereiten.

In einem Paper des Aktionsrates sind die ersten praktischen Vorstellungen festgehalten:

"Die Repressivität der Gesamtgesellschaft entlädt sich

nach wie vor auf die Frau, die ihrerseits die von der übrigen Gesellschaft empfangene Aggressivität an die Kinder weitergibt. Aus Zeitmangel ist die Frau nicht in der Lage, über ihre Situation nachzudenken und daraus Konsequenzen zu ziehen. Selbst in Organisationen, die die Mitarbeit der Frauen wünschen, sind die Frauen nicht nur in der Minderzahl, ihre Teilnahme ist auch weniger produktiv als die der Männer:... Es gibt ein akutes Bedürfnis nach einer Organisationsform, die den Müttern zu bestimmten Zeiten ihre Kinder abnimmt, um arbeiten zu können. Dieses Bedürfnis läßt sich vor allem aus zwei Gründen nicht befriedigen:

- a) gibt es zu wenig Kindergärten,
- b) sind die Kindergärten die es gibt, autoritär geleitet, sodass es für die Kinder schädlich wäre, sie in eine solche Anstalt zu schicken.

Daraus folgt: es müssen schnellstens Kindergärten gegründet werden."

Aus den vielen Vorschlägen, die zu diesem Problem im Aktionsrat diskutiert wurden, kristallisierte sich das Modell des "Kinderladens" als geeignete Lösung heraus. Leerstehende Straßenläden boten sich als Raum an, den Namen "Kinderladen" behielten auch die Gruppen bei, die sich später in Wohnungen oder Fabrikräumen einrichteten. Der Aktionsrat übernahm die Aufgabe, Interessenten aus verschiedenen Stadtteilen zentral zu erfassen und so die Gruppenbildung zu erleichtern.

Theoretische Grundlagen

Während dieser Zeit entstanden innerhalb des Aktionsrates theoretische Arbeitskreise, die sich methodisch mit der vorhandenen Literatur auseinandersetzten. Als Grundlage diente vor allem der Bericht Wera Schmidts über das Kinderheimlaboratorium in Moskau und das Buch A.S. Neills über die antiautoritäre Schule "Summerhill", die aber wegen ihrer elitären Struktur von Anfang an kritisch betrachtet wurde.

Ein weiterer wichtiger Anstoß kam von den Kommunen, die, soweit sie Kinder hatten, eine kollektive Erziehung von den Bedürfnissen der Kinder her forderten. Sie beriefen sich vor allem auf Wilhelm Reich:

"Die affektiven Strebungen (in der Ödipussituation typischerweise die Liebe zum heterosexuellen Elternteil und Hass gegen den gleichgeschlechtlichen) können nicht wirklich ausgeübt werden. Da das Korrektiv einer Kindergemeinschaft fehlt, in der sich die sexuellen Triebe auf gleichaltrige richten können, müssen diese Strebungen weitgehend verdrängt werden. Unbewußte Schuld- und Angstgefühle verstärken die Fixierung an die Eltern, die zur Anlehnungsbedürftigkeit, Führersehnsucht, Autoritätshörigkeit der erwachsenen Individuen, zur konservativen Struktur der Psyche führen. (Die sexuelle Revolution)"

Die Kommune II untersuchte in ihrem Vorwort zum Nachdruck des Berichts über das Kinderheimlaboratorium von Wera Schmidt die Unterdrückungsmechanismen der kapitalistischen Gesellschaft im Zusammenhang mit der bürgerlichen Erziehungspraxis:

" Die abgegriffene soziologische Münze vom Funktionsverlust der Familie verdrängt häufig die Frage, woher die Verbisserne Hartnäckigkeit rührt, mit der die Familie als Erziehungsinstanz der Kinder sich noch behauptet. Die steigende Rationalisierung der menschlichen Beziehungen zum Zwecke ihrer durchgängigen Verwaltung und Verfügbarkeit zögert vor dem Schritt, die frühkindliche Anpassung selbst zu regeln, die Kinder vom ersten Lebensjahr an kollektiv zu indoktrinieren. Die ideologische Verklärung der Familie als zu erhaltene Keimzelle der Gesellschaft hat ihren realen Grund in den unauflösbaren Widersprüchen der kapitalistischen Gesellschaft selbst:

1) Die auf Profit basierende Ökonomie bringt zur Zeit den staatlich verfügbaren Überschuß nicht auf, der notwendig wäre, um eine kollektive Erziehung der Kleinkinder in Kinderheimen zu finanzieren. Die Familie erscheint aus dem Blickfeld des Einzelunternehmens immer noch als die gesellschaftlich billigste Erziehungsinstanz.

2) Nur die Familie leistet bisher jene spezifische Art der Triebunterdrückung, die die Konkurrenzhaltung bereits von frühester Jugend an irrational verwurzelt und damit den psychischen Grund legt für die Vereinzelung des Individuums. In diesem Stadium werden die entscheidenden Barrieren aufgerichtet, die psychologisch einer Solidarisierung der Beherrschten gegen die Herrschenden im Wege stehen. (Ein Modell antiautoritärer Erziehung)"

Entwicklung der Läden

Im Mai 1968 waren drei Kinderläden entstanden (in den Bezirken Neukölln und Schöneberg), im Laufe des Sommers kamen Charlottenburg I, Friedenau und Steglitz dazu, weitere Gruppen hatten in fast allen Stadtteilen die Arbeit aufgenommen. All diesen Läden lag kein einheitliches Konzept zugrunde, vielmehr wurden in jeder einzelnen Gruppe Theoretisch und praktische Arbeitsformen entwickelt, die sich zum Teil erheblich von den anderen unterschieden.

Neukölln beispielsweise folgt dem Prinzip des turnusmäßigen Wechsels der aufsichtführenden Eltern, während Charlottenburg I von Anfang an eine Kindergärtnerin beschäftigte, die nach einer statischen Ausbildung ins antiautoritäre Lager übergewechselt war. Die Größe der Kindergruppen, Anzahl und Alter der Kinder, Zusammensetzung und Struktur der Elterngruppe und nicht zuletzt die Räumlichkeiten unterscheiden sich sehr voneinander. Durchschnittlich sind zwischen sechs und fünfzehn Kinder in einem Laden untergebracht, die Eltern sind vorwie-

gend Studenten, dazu einige Künstler und Berufslose, die Räume variieren zwischen einfachen Läden und ganzen Fabriketagen. Die Eltern treffen sich regelmäßig mindestens einmal wöchentlich, um über organisatorische, pädagogische und politische Probleme zu diskutieren. Zum Teil entstanden zusätzliche Arbeitskreise, die sich mit psychoanalytischer Theorie, Spielzeug, Kinderbüchern usw. beschäftigen. Die notwendigen Mittel zur Finanzierung der einzelnen Läden werden von den Eltern selbst aufgebracht. Die monatlichen Beiträge liegen zwischen 30,-- und 100,-- DM, nur ein Laden in Schöneberg erhält einen Zuschuß vom Bezirksamt; alle anderen erhielten auf ihre Anträge negativen Bescheid oder wurden mit mehr oder weniger treffenden Argumenten hingehalten. Vom Asta der TU und FU wurden manchen Gruppen einmalige Einrichtungsbeihilfen gewährt.

Heute arbeiten bereits 15 Gruppen, 11 davon sind schon in festen Räumen eingerichtet.

Abwendung vom Aktionsrat

Der Versuch des Aktionsrats, die Frauen in den Kinderläden unabhängig von den Elterngruppen zu organisieren, schlug fehl. Die Kommunikation wurde immer schwieriger, da die Frauen von der Arbeit in den Kinderläden absorbiert waren und nur wenige den Kontakt zu den Diskussionsabenden und Arbeitskreisen des Aktionsrats aufrecht halten konnten.

Der Aktionsrat versuchte immer wieder, den emanzipatorischen Aspekt der Arbeit in den Kinderläden organisatorisch zu erfassen oder wenigstens eine Kommunikation zwischen den einzelnen Läden herzustellen:

"Die Erarbeitung revolutionärer Erziehungsmethoden muß Hand in Hand gehen mit einem sich vertiefenden Bewußtsein über die Situation der Frau in der kapitalistischen Gesellschaft. Die Arbeit daran muß jede Frau, die ein Problembewußtsein hat, sonst wäre sie nicht im Kinderladen notwendigerweise auf die Frauen übertragen, die nicht so privilegiert sind wie sie selbst, die nicht die Möglichkeit haben wie sie, einen Kinderladen aufzumachen, um über diese Probleme nachdenken zu können, die nicht die Möglichkeit haben wie sie, sich zunächst die Voraussetzungen für den politischen Kampf zu schaffen. Die Läden haben nicht den Zweck, daß die Frauen die Zeit, die sie durch die Kinderläden gewonnen haben, dazu benutzen, sich mit mehr Muße ihrem Privatleben zu widmen, sondern, daß sie den Bewußtwerdungsprozeß nun auch bei weniger privilegierten und in viel schlechteren Situationen lebenden Frauen in Gang setzen. (Paper des Aktionsrats)!"

Daß dies nicht eintrat, die Kinderläden sich vielmehr immer mehr dem Aktionsrat entzogen, hatte verschiedene Gründe:

a) erfordert die Organisation der Läden viel Arbeitsaufwand, so daß eine Entlastung nur partiell eintrat,

b) entdeckten die Frauen eigene Interessen, denen sie erst einmal nachgehen wollten und

c) traten viele Frauen durch die kollektive kontinuierliche Arbeit zum ersten Mal aus der Isolation der Kleinfamilie heraus, und stellten sie damit auch in Frage. Die fixierten Zweierverhältnisse brachen oft auseinander, es bildeten sich Wohnkollektive oder neue Beziehungen.

Der Aktionsrat hatte das Schwergewicht der politischen Arbeit zu schnell in der Politisierung anderer Bevölkerungsschichten gesehen, bevor von der Bewußtseins- und Existenzlage der meisten Frauen her die Möglichkeit dazu gegeben war.

Gründung des Zentralrats

Die Notwendigkeit, für die Kinderläden eine zentrale Organisation zu schaffen, wurde immer dringender. Im August 1968 konstituierte sich der Zentralrat: einmal um die Kommunikation der einzelnen Läden zu intensivieren, zu anderen um eine gemeinsame politische Aktionsbasis zu entwickeln, die sich zuerst in den Finanzverhandlungen mit dem Senat herstellte.

Die politische Bedeutung des Zentralrats

Mit der Konstituierung des Zentralrats wird eine Tendenz sichtbar, die nach unserer Auffassung für eine zukünftige sozialistische Bewegung das Verhältnis von Politik und Organisation bestimmen muß. Die Aufgabe einer Bewegung, die versucht, die Massen zu erreichen, wäre es, an deren unmittelbaren Interessen, Wünschen und Hoffnungen anzuknüpfen. Das bedeutet, daß weite Bereiche, die heute noch zur Privatsphäre zählen, in die politische Arbeit mit aufgenommen werden müssen.

Diese Auffassung geht davon aus, daß existenziell erfahrene Isolierung und Einsamkeit den Menschen heute für die Manipulationsapparate verfügbar machen. So sind die Eltern aufgrund der sich ständig verändernden und komplizierenden Existenzbedingungen bei einer zeitgemäßen Kindererziehung überfordert und suchen nach allen möglichen Orientierungshilfen, die ihnen von der affirmativen Bewußtseinsindustrie angeboten werden (vgl. die einschlägigen Zeitschriften "Eltern", "Es" usw.). Dadurch werden sie aber nur teilweise entlastet, weil die Erziehungsanweisungen in Massenkommunikationsmitteln allgemein sein müssen, den Einzelfall nie genau treffen, und deshalb gerade nicht den notwendigen unmittelbaren Kontakt zwischen den Erziehern ersetzen können. Die Einzelnen werden gezwungen, die Erziehung für eine von ihnen nicht mehr durch-

schaute Gesellschaft zu übernehmen und damit unter einen ungeheuren psychischen Druck gestellt, der sie im Interesse der Herrschenden manipulierbar macht.

Für uns handelt es sich darum, die vorhandenen gesellschaftlichen Tendenzen zum kollektiven Leben und Arbeiten bewußt freizusetzen und zu organisieren. Die bisherigen Erfahrungen der Kinderläden haben bereits in Ansätzen gezeigt, daß die relative Sicherheit im Elternkollektiv es ermöglicht, einen Teil der bisher zur Verdrängung von Ängsten gebundenen Energien freizusetzen, damit sie für die politische Arbeit genutzt werden können. Dieser Prozeß geschieht aber nicht automatisch. Die Anfänge kollektiver Selbstorganisation in der bisherigen Privatsphäre stehen immer in der Gefahr, vom System integriert zu werden. Das ist bei den Berliner Kinderläden sehr schnell deutlich geworden, als der Senat eine finanzielle Unterstützung in Höhe von 80 000,-- DM anbot. Sie sollte zunächst von einer Bedingung abhängig sein, die den Zentralrat insofern als politisches Gremium ausgeschaltet hätte, als nur einzelne Läden unabhängig vom Zentralrat und voneinander unterstützt worden wären.

Der Gefahr der Integration durch das System können diese Selbstorganisationen nur entgehen, wenn die politisch bewußtesten Gruppen immer wieder den Zusammenhang zu allen anderen Bereichen der Gesellschaft herstellen. Der Zentralrat versteht sich deshalb bewußt als Teil der sozialistischen Bewegung. Seine zukünftige Aufgabe wird sein, von der Selbsthilfe der Linken überzugehen zur Initiierung von Selbsthilfeorganisationen in den lohnabhängigen Massen. Für diese Arbeit sind nur wenige Genossen in den Kinderläden schon jetzt bereit, die meisten, vor allem die Frauen, müssen erst ihren eigenen psychischen und politischen Emanzipationsprozeß so weit vorantreiben, daß Energien für diese Arbeit freigesetzt werden.

Der Zentralrat als Organisationsmodell

Die Organisationsform des Zentralrates könnte für zukünftige Organisationen der sozialistischen Bewegung modellhaft sein, und zwar aus folgenden Gründen:

- a) Sie setzt an einem konkreten materiellen Bedürfnissen, und gewinnt durch die so garantierte Kontinuität der Arbeit im Gegensatz zu anderen Gruppen ein hohes Maß an Verbindlichkeit.
- b) Das Bedürfnis nach Kommunikation und Zentralisation entsteht in den einzelnen Gruppen an der Basis, wobei die politisch bewußtesten Gruppen auf diese Organisationsform hinarbeiten.

Es nat sich an den Betriebsbasisgruppen, die nicht mehr vom SDS zentral organisiert werden konnten und am Beispiel der Kinderläden, die nicht mehr vom Aktionsrat zur Befreiung der

Frauen erfaßt wurden, gezeigt, daß die "Basisgruppen" eine eigene zentrale Organisation entwickeln, die von ihnen selbst ausgeht und nicht von einer übergeordneten Gruppe.

Das psychoanalytische Zentrum

Die Praxis der Basisarbeit in Westberlin hat damit vorläufig die Konzeptionen einer von oben her zentralisierenden Partei zur Organisierung der Bedürfnisse der Massen widerlegt. Sie hat aber auch gleichzeitig das Bedürfnis nach wissenschaftlich-methodischer Reflexion der praktischen Arbeit artikuliert. Wo das im Rahmen befreiter Gebiete an der Universität oder anderer Institutionen nicht möglich ist - und der Klassenteind wird uns diese Möglichkeit immer nur partiell offen lassen - müssen wir unsere eigenen wissenschaftlichen Institutionen schaffen, die in enger Verbindung mit der politischen Praxis stehen.

Die bisherige Arbeit in den Kinderläden (wie auch die Erfahrungen in den Kommunen) hat gezeigt, wie außerordentlich schwierig die Selbsterziehung der Eltern zu kollektiv arbeitenden und lebenden Menschen ist. Diese, wenigstens teilweise Umerziehung, wird aber notwendig sein, wenn wir Kinder wirklich antiautoritär erziehen wollen. Die neurotischen Konflikte der Erwachsenen wirken sich bei den Kindern als Spielhemmungen, Kontaktschwierigkeiten, Lernversagen aus. Mindestens ebensosehr wie neue Erziehungsmodelle für die Kinder brauchen wir daher Methoden, mit denen die weitgehend noch bürgerlich-individuell strukturierte Psyche der Eltern verändert werden kann. Die Psychoanalyse wird dazu nur taugen, wenn ihre Methoden im Hinblick auf die kollektiven Lebens- und Arbeitsformen verändert und weiter entwickelt werden. Dies in enger Verbindung mit den arbeitenden Kollektiven zu machen, wäre Hauptaufgabe des projektivierten psychoanalytischen Zentrums in West-Berlin.

Die enge Verbindung von Basisorganisation und sich politisch verstehender "Institutsassoziation" ist nach unserer Auffassung der Keim der zukünftigen sozialistischen Organisation. Darin gewänne die kritische Wissenschaft ihre eigentliche Bestimmung zurück: Anleitung zum Handeln zu sein!

Berlin Februar 1969

Der Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin

Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland

Bericht
über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau

Von
Wera Schmidt
(Moskau)



1924

Internationaler Psychoanalytischer Verlag
Leipzig / Wien / Zürich

Inhaltsverzeichnis

	Seite
I. Die äußeren Schicksale des Kinderheim-Laboratoriums	3
II. Die innere Einrichtung des Kinderheim-Laboratoriums	7
III. Psychoanalytische Leitsätze für die Arbeit im Kinderheim- Laboratorium	9
IV. Allgemein pädagogische Grundsätze für die Arbeit im Kinderheim- Laboratorium	12
V. Pädagogische Maßnahmen zur Erfüllung der vorstehenden Forderungen	14
VI. Die Arbeit des Erziehers an sich selbst	18
VII. Beobachtungen aus dem Leben des Kinderheim-Laboratoriums .	20
Anhang	29

I

Die äußeren Schicksale des Kinderheim- Laboratoriums

Das Interesse für Erziehungsfragen, insbesondere für die Gemeinschaftserziehung im Kindesalter, hat sich in Rußland während der Ereignisse der letzten Jahre bedeutend gesteigert. So kam es, daß in unserem kleinen, für die Psychoanalyse interessierten Kreise der Gedanke auftauchte, ein Kinderheim zu gründen, das neben einer Gelegenheit für wissenschaftliche Beobachtung die Möglichkeit bieten sollte, auf Grund psychoanalytischer Erkenntnisse neue Wege der Erziehung zu suchen. Zu diesem Zweck wurde eine Villa zur Verfügung gestellt, das Volkskommissariat für Aufklärung gab die Geldmittel und wir konnten am 19. August 1921 das Kinderheim-Laboratorium eröffnen, das sich offiziell dem Moskauer Psychoneurologischen Institut anschloß. An der Spitze des Heimes stand Professor Ermakow, der Leiter der psychoanalytischen Bewegung in Rußland. Es war damals in Moskau fast unmöglich, geschulte Mitarbeiter zu finden, die eine wenn auch nur theoretische Kenntnis der Psychoanalyse besaßen. So mußten wir uns damit begnügen, Pädagogen heranzuziehen, die sich für die spezielle Aufgabe des Heimes interessierten und ihre weitere Ausbildung erst im Laufe ihrer Mitarbeit erhalten sollten.

Wir nahmen dreißig Kinder auf, die wir in folgender Weise auf drei Gruppen verteilten.

1. Gruppe	6 Kinder	im Alter von	1—1½ Jahren	
2. "	9	"	"	2—3 "
3. "	15	"	"	4—5 "

Ihre Eltern gehörten den verschiedensten sozialen Schichten, dem Arbeiter- und Bauernstand, wie auch intellektuellen Kreisen an.

Obwohl die wissenschaftliche Arbeit des Heimes in aller Stille vor sich ging, verbreiteten sich schon nach drei Monaten allerlei auf sie bezügliche Gerüchte in der Stadt. Es hieß, daß in unserer Anstalt die schrecklichsten Dinge geschehen, daß wir die Kinder zum Zwecke der Beobachtung vorzeitig sexuell erregten und ähnliches mehr. Die Behörde leitete daraufhin eine Untersuchung ein. Die Untersuchungskommission, die aus einem Kinderarzt, einem Pädagogen, einem Psychologen und einem Vertreter des Kommissariats für Aufklärung bestand, arbeitete mit Sitzungen, Beratungen und dergleichen mehrere Monate. Schließlich teilten sich ihre Stimmen. Der Arzt und der Pädagoge sprachen sich zugunsten des Kinderheims aus und bezeichneten die von uns geleistete Arbeit als nützlich und wertvoll. Der Psychologe dagegen kritisierte die Tätigkeit des Heimes vom pädagogischen wie vom wissenschaftlichen Standpunkt aus aufs schärfste. Daraufhin erklärte das Volkskommissariat für Aufklärung durch seinen Vertreter, das Kinderheim nicht länger erhalten zu wollen, motivierte aber seinen Entschluß nur mit den übergroßen Erhaltungskosten der Anstalt.

Bald darauf ordnete das Psychoneurologische Institut, an dessen Spitze inzwischen bei einem Direktionswechsel ein überzeugter Gegner der Psychoanalyse, Professor N., getreten war, seinerseits eine Revision unserer Anstalt an. Das Urteil dieser Untersuchungskommission war höchst affektiv gefärbt und geradezu vernichtend. In einer öffentlichen Sitzung beschimpfte Professor N. den Direktor, die Mitarbeiter und sogar die Kinder des Kinderheim-Laboratoriums. Daraufhin stellte das Psychoneurologische Institut nicht nur jede weitere Unterstützung des Kinderheim-Laboratoriums ein, sondern beeilte sich auch, sich ideologisch von ihm loszusagen.

Angesichts dieser hoffnungslosen Lage standen wir vor der Nötigung, das Kinderheim-Laboratorium aufzulösen. An dem Tage aber, an dem dieser Entschluß veröffentlicht werden sollte, erschien bei uns ein Vertreter der deutschen Bergarbeitervereinigung „Union“, der sich gerade zum Besuch eines Kongresses in Moskau aufhielt. Er stellte uns im Namen des deutschen und russischen Bergarbeiterbundes das Anerbieten, unsere neue wissenschaftliche Organisation materiell zu ermöglichen und ideologisch zu stützen. Tatsächlich wird das Heim seit damals (April 1922) von der deutschen Vereinigung „Union“ mit Lebensmitteln, von den russischen Bergarbeitern mit allem Heizmaterial versorgt. Das Kinderheim änderte nun seinen Namen in Kinderheim-Laboratorium „Internationale Solidarität“. Die Mitarbeiter, die ihren Gehalt vom Akademischen Zentrum des Volkskommissariates für Aufklärung erhalten, dem alle wissenschaftlichen Institutionen der Republik unterstehen, wurden unter den neuen Verhältnissen auf die Hälfte der Anzahl vermindert. Die Zahl der Kinder ging auf zwölf zurück.

Im Herbst 1922 wurde das staatliche Institut für Psychoanalyse gegründet, dem sich das Kinderheim-Laboratorium als eine Hilfsorganisation anschloß. Das Heim wurde im Herbst und Winter 1922 zweimal revidiert. Beide Male war das Urteil über seine pädagogische und wissenschaftliche Tätigkeit ein äußerst günstiges.

Das hinderte nicht, daß im Frühjahr 1923, als es an Geldmitteln zur Erhaltung der notwendigsten Organisationen fehlte, von seiten der höheren Staatsorgane der Bestand des Kinderheim-Laboratoriums neuerdings in Frage gestellt wurde. Gleichzeitig erhob sich auch wieder eine Diskussion darüber, inwiefern die Existenz einer solchen Anstalt, die ihr Erziehungssystem auf psychoanalytische Erkenntnisse aufbaut, überhaupt wünschenswert sei. Ein Teil der Pädagogen und Psychologen sprach sich dafür, ein anderer dagegen aus. Es wurde wieder eine aus fünf Mitgliedern bestehende Kommission eingesetzt, welche die Tätigkeit des Heimes während des laufenden

Herbstes zu überwachen hat. So ist also der Fortbestand der Anstalt auch heute noch ungesichert. Uns aber ist das lebendige Interesse, das die Pädagogen und Psychologen für die Anwendung der Psychoanalyse auf Erziehungsfragen äußern, die beste Gewähr dafür, daß es dem Kinderheim-Laboratorium als einer der notwendigsten Organisationen für die gegenwärtige Pädagogik auch weiterhin gelingen wird, seine Existenz zu behaupten.

KOMMUNE 2 – VERSUCH DER REVOLUTIONIERUNG DES BÜRGERLICHEN INDIVIDUUMS

Seite 8 · Frankfurter Rundschau, 28.8.69

... Wichtig ist der Beitrag der Kommune 2. Sofern der Bericht ihn korrekt wiedergibt, hat der Alltag dieses neunköpfigen Haushalts, zu dem zwei Kinder gehören, wenig mit dem viel beschworenen Schreckbild des Gammlerdaseins gemein. Auch mit dem einige Zeit in den Vereinigten Staaten populären Laissez-faire-Modell stimmt die Erziehung (oder zumindest die dargestellte Erziehungstheorie) nicht überein. („Wo es uns unumgänglich schien, haben wir dann lieber klare Verbote ausgesprochen [und versucht, sie zu begründen], als die Kinder mit Tricks davon abzuhalten, bestimmte Dinge zu tun: den Plattenspieler zu bedienen, im Arbeitszimmer zu spielen.“) Die Erziehungsabsicht stellt hohe Anforderungen an die Erwachsenen: den Kindern unnütze Versagungen zu ersparen, ihnen keine Informationen vorzuenthalten, die sie verarbeiten können, und ihnen durch den wenig reglementierten Umgang mit anderen Kindern („Kinderkollektive“) die Möglichkeit zu bieten, Konflikte unter „Gleichrangigen“ zu bewältigen.

II

Die innere Einrichtung des Kinderheim- Laboratoriums

Das Kinderheim beherbergt derzeit zwölf Kinder, darunter fünf Knaben und sieben Mädchen.

1. Gruppe 6 Kinder im Alter von 3—3½ Jahren

2. „ 6 „ „ „ „ 4—5 „

Von den Kindern der ersten Gruppe befinden sich vier seit dem Tag der Eröffnung im Heim, eines länger als ein Jahr, eines vier Monate. Von den Kindern der zweiten Gruppe traten vier in den ersten Monaten nach der Eröffnung ein, zwei vor eineinhalb Jahren. Wie oben erwähnt, gehören die Kinder den verschiedensten sozialen Schichten an. Einige von ihnen sind Waisen und Halbwaisen. Sämtliche Kinder sind physisch und psychisch normal entwickelt.

Jede Gruppe bewohnt zwei Zimmer der schönen Gartenvilla des Heimes, von denen eines als Schlaf-, das andere als Spiel- und Eßraum dient. Ein Isolierzimmer für Kranke steht zur Verfügung.

Die physische Pflege und pädagogische Leitung der Kinder besorgen die Erzieherinnen, die einander nach je sechs Stunden in der Arbeit abwechseln. Ursprünglich hatte jede Gruppe vier, unter den jetzigen Verhältnissen nur drei Erzieherinnen. (Wärterinnen gibt es im Kinderheim-Laboratorium nicht.) Zu den Pflichten der Erzieherinnen gehört auch die Anlegung der Charakterskizzen, Tagebücher und Beobachtungen, in die täglich nach Übergabe der Arbeit Notizen eingetragen werden. Außerdem besitzen wir von jedem einzelnen Kind der jüngeren

Gruppe lückenlos fortgeführte tägliche Aufzeichnungen über die körperlichen Verrichtungen (im Anschluß an die Erziehung zur Reinlichkeit), über die Zahl der Schlafstunden bei Tag und Nacht, den Zustand der Haut, Appetit und Stimmung.

In gewissen Zeiträumen werden Charakterskizzen einzelner Kinder entworfen und, je nach den Bedürfnissen der praktischen Arbeit, psychologische und pädagogische Fragen zur Diskussion gestellt. Die pädagogische und psychologische Arbeit sind überhaupt innig miteinander verbunden. Die pädagogische Tätigkeit gründet sich auf die Erkenntnisse der Psychoanalyse; ihrerseits aber liefert sie der analytischen Beobachtung wieder eine überreiche Fülle von Material zur Klärung schwebender Probleme und zur Aufstellung neuer.

WILHELM REICH

DER EINBRUCH DER SEXUALMORAL

Zeitschrift für Sozialforschung:

„Reich ist einer der wenigen Autoren, die bei der Anwendung der Psychoanalyse auf gesellschaftliche Probleme keine Umbiegung der Theorie ins Idealistische vornehmen und damit mehrere Schritte zurück hinter die Ausgangsposition von Freud tun, sondern die im Gegenteil, auf den Ergebnissen der Freudschen Personalpsychologie und der Marxschen Soziologie aufbauend zu neuen und fruchtbaren Ergebnissen für Soziologie und Psychologie kommen.“

*

Völkerkunde, Kultur und Wirtschaftsgeschichte Soziologie und Psychoanalyse werden sich mit diesem Buch auseinandersetzen müssen. Es bestätigt an dem Beispiel einer *mutterrechtlichen* Gesellschaft die völkerkundlichen Forschungen von *Morgan* und *Engels* und stellt den Zusammenhang zwischen ihnen und den neuen Problemen der *sexuellen* Ökonomie her. Hier wird der Nachweis dafür erbracht, dass die Unterdrückung des kindlichen und jugendlichen Sexuallebens aus den ökonomischen Prozessen des aufkeimenden Patriarchats abzuleiten ist. Seelische Erkrankungen als soziologische Erscheinungen zu erklären, wird damit erstmalig ermöglicht. Die Frage, welche Funktion der *Sexualmoral* im gesellschaftlichen Prozess zukommt, wird scharf umrissen und im Wesentlichen entschieden. Das Buch ist zugleich eine Einführung in die *sexualökonomische* Forschung.

III

Psychoanalytische Leitsätze für die Arbeit im Kinderheim-Laboratorium

1. Die Psychoanalyse lehrt, daß es in der menschlichen Psyche neben dem bewußten Seelenleben das große Reich des Unbewußten gibt. Das kleine Kind steht stärker als der Erwachsene unter der Herrschaft seines Unbewußten. Seine bewußte Persönlichkeit entwickelt sich nur langsam und allmählich.

Wir lernen daraus für unsere pädagogische Arbeit, daß jeder Erzieher imstande sein soll, die Abkömmlinge des kindlichen Unbewußten zu erkennen, zu deuten, und von seinen bewußten Äußerungen zu sondern. Statt das Kind für Regungen zu verurteilen, die aus seinem Unbewußten stammen und denen es darum ohnmächtig gegenüber steht, sollen wir ihm bei ihrer Bewältigung behilflich sein. So kann es gelingen, ihm ein Kraftbewußtsein zu geben, anstatt es seine Schwäche fühlen zu lassen.

2. Die Psychoanalyse hat uns zwei Prinzipien des psychischen Geschehens erkennen gelehrt: das Lustprinzip und das Realitätsprinzip. Das kleine Kind steht noch völlig unter der Herrschaft des Lustprinzips. Sein triebhaftes Streben ist ohne Rücksicht auf die Forderungen der Realität auf die Gewinnung von Lust und Vermeidung von Unlust gerichtet.

Es wäre also unsere Aufgabe, das Kind allmählich die Bedeutung der realen Verhältnisse der Außenwelt verstehen zu lehren und es so zur Überwindung des Lustprinzips, zur Ersetzung desselben durch das Realitätsprinzip anzuregen.

3. Die Psychoanalyse hat gezeigt, daß es ein unhaltbarer Irrtum ist, dem Kinde ein Sexualleben abzusprechen und anzunehmen, daß die Sexualität erst zur Zeit der Pubertät und der

Reifung der Genitalien einsetze. Das Kind hat im Gegenteil von Anfang an ein reichhaltiges Sexualleben, das aber organisch nicht an die Genitalien gebunden ist und natürlich noch nichts mit der Fortpflanzungsfunktion zu tun hat. Man könnte es am ehesten als polymorph-pervers bezeichnen. Durch eine Reihe von Umbildungen entwickelt sich aus dieser infantilen Sexualität die normale erwachsene.

Wenn aber die infantile Sexualität eine biologisch begründete, gesetzmäßige Erscheinung ist, dann sind auch ihre Äußerungen normale und notwendige Phänomene, mit denen wir bei unserer erzieherischen Arbeit rechnen müssen.

4. Die Sexualentwicklung des Kindes führt über eine Reihe von Sexualorganisationen, welche die Psychoanalyse als prägenitale Phasen bezeichnet, weil die Genitalzone in ihnen noch nicht die herrschende Rolle spielt. Gleichzeitig macht die Beziehung der einzelnen Sexualstrebungen (Partialtriebe) zu ihrem Objekt eine Reihe von Entwicklungen durch, die vom Autoerotismus (der Befriedigung an verschiedenen Zonen des eigenen Körpers) bis zur Objektwahl (Vereinigung aller Begehrungen auf ein fremdes Objekt) führen.

Wir werden den ungestörten Fortgang dieser komplizierten Entwicklung erleichtern, wenn unsere erzieherische Arbeit die prägenitalen Organisationsphasen berücksichtigt, die sich normalerweise nur andeutungsweise verraten. Wir müssen außerdem wissen, daß jeder Schritt auf diesem Wege zur Ansatzstelle für eine Entwicklungshemmung werden kann, die unser helfendes Eingreifen notwendig macht.

5. Die Sexualstrebungen des Kindesalters erfahren die verschiedensten Schicksale. Sie können von ihren sexuellen Zielen abgelenkt und auf sozial höherstehende, nicht mehr sexuelle gerichtet werden. Diesen Vorgang nennt man in der Psychoanalyse eine Sublimierung. Die gleichen Strebungen können aber auch der Verdrängung unterworfen werden. Dabei werden sie durch eine psychische Verhinderung von der Erreichung ihres Zieles abgehalten und ins Unbewußte ver-

wiesen, behalten aber ihre Energie, die nur auf der Suche nach Ersatzbefriedigung in andere Bahnen gedrängt wird.

Unser neugewonnenes Verständnis der infantilen Sexualäußerungen müßte uns dazu verhelfen, durch richtiges pädagogisches Verhalten ein weitergehendes Zustandekommen von Sublimierungen zu ermöglichen. Wenn aber auf diese Weise nur ein geringerer Teil der infantilen Triebregungen der Verdrängung zu verfallen brauchte und ein größerer Anteil der psychischen Energie des Kindes für kulturelle und soziale Verwendungen erhalten bliebe, dann wäre dem Individuum auch die Möglichkeit zu einer viel reicheren, ungehemmten Entwicklung gegeben.

6. Die psychoanalytische Forschung hat aufgedeckt, daß die Einstellung des Kindes zu seinen Eltern in positiver wie in negativer Form auch auf Ersatzpersonen übertragen werden kann. Solche Stellvertreter der Eltern sind in erster Linie Lehrer und Erzieher und (für den Kranken) der Arzt. In der Erziehung wird die positive Bindung an die Ersatzperson dazu ausgenützt, das Kind zum allmählichen Verlassen des Lustprinzips und zur Unterwerfung unter das Realitätsprinzip zu nötigen. Andererseits steht das Kind bei negativer Einstellung zur Ersatzperson auch den Anforderungen der Realität feindselig gegenüber.

Unsere Kenntnis des Übertragungsmechanismus stellt uns die Aufgabe, im Interesse der pädagogischen Arbeit für eine Bindung des Kindes an die Erziehungsperson zu sorgen. Es hängt vom Verhalten des Erziehers ab, ob diese Bindung positiv oder negativ ausfällt. Daraus folgt die Notwendigkeit einer ernsthaften Arbeit des Erziehers an sich selbst.

7. Es ist eine Voraussetzung der Psychoanalyse, daß es im Psychischen keine Zufälligkeiten gibt. Alle Handlungen, Äußerungen und Einfälle eines Menschen, die der flüchtigen Beobachtung als zufällig erscheinen könnten, zeigen sich bei analytischer Betrachtung durch unbewußte Vorgänge determiniert.

Wenn wir bei unserer Erziehungsarbeit an diesem Gesichtspunkt festhalten, dann werden uns das Verhalten und die Äußerungen des Kindes eine Menge von Andeutungen geben, aus denen wir Vorgänge erraten können, die sich in den Tiefen seines Unbewußten abspielen.

IV

Allgemein pädagogische Grundsätze für die Arbeit im Kinderheim-Laboratorium

1. Jede Erziehung, die wirksam sein will, muß schon in den ersten Lebenstagen des Kindes einsetzen. Man hat erkannt, daß das Säuglingsalter eine der wichtigsten Perioden des menschlichen Lebens ist, in der die Keime für alle künftigen Entwicklungsmöglichkeiten angelegt werden.

2. Der Erzieher soll bei seiner pädagogischen Arbeit nicht von theoretischen Überlegungen ausgehen, sondern von dem Material, welches die Beobachtung der Kinder ihm liefert.

3. Das pädagogische Verhalten dem einzelnen Kind gegenüber muß sich nach der individuellen Besonderheit des Kindes richten.

4. Nach dem Grundsatz der biogenetischen Auffassung der kindlichen Entwicklung muß der Erzieher jede subjektive Beurteilung der kindlichen Äußerungen (besonders der unbewußten Regungen) vermeiden.

5. Der Erfolg der Erziehung wird von der Erfüllung drei wichtiger Bedingungen abhängen :

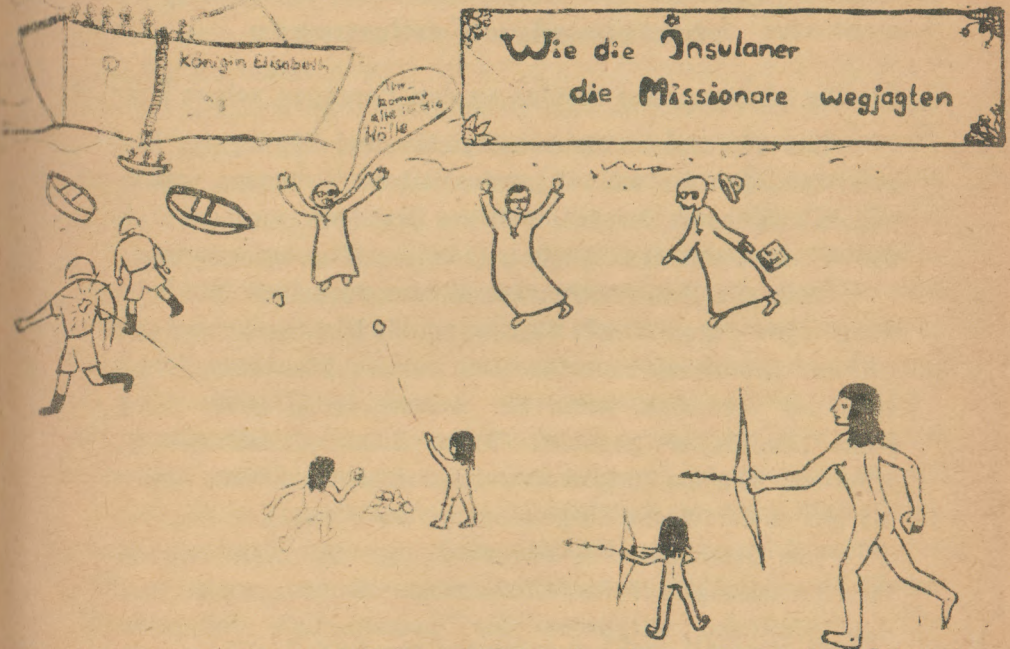
a) von der Herstellung einer Beziehung zwischen Erzieher und Zögling (Bindung, Übertragung, siehe oben);

b) von dem Aufwachsen des Kindes in einer Gemeinschaft von Altersgenossen;

c) von der Herstellung günstiger äußerer Verhältnisse, der Schaffung einer vom pädagogischen Standpunkt gesunden Umgebung.

6. In den ersten Lebensjahren muß vor allem die Bewältigung drei wichtiger Erziehungsaufgaben in Angriff genommen werden:

- a) die allmähliche Anpassung an die Forderungen der Realität;
- b) die Beherrschung der Exkretionsvorgänge;
- c) die Anbahnung von Sublimierung infantiler Triebregungen.



Dieses antiautoritäre Bilderbuch veranschaulicht eine urkommunistische Gesellschaft am Beispiel eines Südsee-Inselvolkes. Der Übergang zum Patriarchat wird verkürzt dargestellt durch das Eintreffen von Missionaren, die mit der kirchlichen Moral den Boden für die Kolonialisierung bereiten. Schließlich kommt es zur revolutionären Konsequenz – die Insulaner befreien sich von den Unterdrückern.

Ab 8 Jahren.

Dina 4 – auf farbigem Karton – 22 Seiten – 2,-DM

Pädagogische Maßnahmen zur Erfüllung der vorstehenden Forderungen

Die Beziehungen des Kindes zu den Personen seiner Umwelt

Das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling im Kinderheim-Laboratorium ist auf gegenseitigem Vertrauen und Wohlwollen aufgebaut. Die Autorität des Erziehers wird dabei durch den Kontakt mit dem Zögling (die Übertragung) ersetzt.

Auch die Beziehungen des Kindes zu seinen Mitzöglingen werden von gegenseitiger Zuneigung und Wohlwollen beherrscht. Unserer Erfahrung nach läßt sich ein so günstiges Verhältnis aber nur erreichen, wenn die Anzahl der Zöglinge eine für jedes Lebensalter gegebene Norm nicht überschreitet.¹ Das Kind soll sich als Mitglied einer Gemeinschaft fühlen, aber nicht als ein in der Masse aufgegangenes Individuum.

Das Gemeinschaftsleben wird aber nur dann eine wohl-tätige Wirkung auf das Kind haben können, wenn es fühlt, daß sämtliche Mitglieder der Gemeinschaft untereinander harmonieren.

Das Verhalten der Erzieherinnen

Im Kinderheim-Laboratorium gibt es keine Strafen. Die Erzieherinnen sind angewiesen, nicht einmal in strengem Ton mit den Kindern zu sprechen.

¹ Nach unseren Beobachtungen im Kinderheim-Laboratorium soll die Kindergemeinschaft für Ein- bis Einundeinhalbjährige aus vier, für Zweijährige aus fünf und für Dreijährige aus sechs Zöglingen bestehen.

Jede subjektive Beurteilung der Kinder soll unterbleiben. Lob und Tadel sind, unserer Ansicht nach, für das Kind unverständliche Urteilsäußerungen des Erwachsenen und dienen nur dazu, seinen Ehrgeiz und sein Selbstgefühl aufzustacheln. Wir bemühen uns darum, immer nur das objektive Ergebnis des kindlichen Handelns, und nicht das Kind selbst zu beurteilen. Wir bezeichnen z. B. ein von einem Kind gebautes Haus als sehr schön, ohne aber das Kind selbst dafür zu loben. Oder wir machen bei einer Rauferei den Beleidiger auf den Schmerz aufmerksam, den er dem Gegner zugefügt hat, ohne ihn aber dafür zu tadeln usw.

Die Erzieherinnen müssen sich in Gegenwart der Kinder die größte Zurückhaltung auferlegen. Vor den Ohren der Kinder dürfen keine Bemerkungen über ihre Eigenarten und ihr Benehmen gemacht werden. Ebenso sind alle für Kinder nicht passende Gespräche in ihrer Gegenwart zu vermeiden.

Die Erzieherinnen müssen den Kindern gegenüber mit Zärtlichkeiten und Liebkosungen äußerst sparsam umgehen. Sie müssen sich darauf beschränken, Liebesbeweise, die das Kind ihnen gibt, herzlich, aber zurückhaltend zu erwidern. Stürmische Liebesäußerungen von seiten der Erwachsenen (heiße Küsse, innige Umarmungen u. dergl.), die das Kind sexuell erregen und sein Selbstgefühl erniedrigen, sind im Kinderheim-Laboratorium strenge verboten. Sie dienen viel mehr der Befriedigung der Erwachsenen als dem Bedürfnis der Kinder.

Die Schaffung gesunder äußerer Verhältnisse

Wir bemühen uns, die gesamte Umgebung des Kindes seinem Alter und seinen Bedürfnissen anzupassen. Die Spielzeuge und Materialien werden so ausgewählt, daß sie den geistigen Anforderungen der betreffenden Altersstufe entsprechen und gleichzeitig den Tätigkeitsdrang, die schöpferischen Kräfte und die Forschungslust anregen. Mit der Entstehung neuer Bedürfnisse werden auch Spielzeug und Arbeitsmaterialien entsprechend gewechselt.

Die Anpassung an die Realität

Wenn die Anpassung des Kindes an die realen äußeren Verhältnisse ohne größere Schwierigkeiten vor sich gehen soll, darf die Außenwelt ihm nicht als eine feindliche Macht erscheinen. Wir bemühen uns deshalb, ihm die Realität so angenehm als möglich zu machen und ihm jede primitive Lust, auf die es verzichten lernen soll, durch vernünftige und rationelle Freuden zu ersetzen.

Wir können aber nicht vermeiden, dem Kind empfindliche Beschränkungen in seiner Triebbefriedigung aufzuerlegen. Es erträgt diese Einschränkung seiner ursprünglichen Freiheit ungern und um so schwerer, je jünger es ist. Darum müssen wir uns bemühen, die Anforderungen, die wir in dieser Beziehung stellen müssen, in eine möglichst annehmbare Form zu kleiden und sie nur langsam und allmählich zu steigern.

Wir können dem Kind die Unterwerfung unter die notwendigen Beschränkungen auf verschiedene Arten erleichtern:

a) Statt als eine Willkür des Erwachsenen zu erscheinen, müssen die Forderungen sich aus den täglichen Lebensbedingungen und der Lebensordnung der Kindergemeinschaft ergeben.

b) Anstatt dem Kind direkte Befehle zu geben, die nur seinen Widerstand hervorrufen, müssen wir ihm — auch im frühesten Alter — vernünftig erklären, was wir von ihm verlangen. Bei richtigem Kontakt wird es uns ohne Schwierigkeiten gelingen, unser Ziel zu erreichen.

c) Das Kind soll aus Liebe zu uns (Übertragung) auf gewisse Triebbefriedigungen verzichten. Die Beschränkungen, die es sich auf diese Weise selbst auferlegt, sind dauerhafter als die von außen erzwungenen. Sie geben außerdem dem Kind, ohne es zum Widerstand aufzureizen, ein Bewußtsein der eigenen Kraft.

d) Unserer Erfahrung nach gelingt die Anpassung an die Realität am leichtesten Kindern mit starkem Selbstbewußtsein und Unabhängigkeitsgefühl. So würde also ein Weg zur Anpassung auch über die Hebung des Selbstbewußtseins führen.

Die Beherrschung der Exkretionsvorgänge

Die Exkretionsvorgänge spielen im Leben des kleinen Kindes eine wichtige Rolle. Sie bilden für das Kind eine Quelle von Lust, auf die es nur sehr ungern verzichtet.

Wir müssen uns bemühen, dem Kind begreiflich zu machen, daß es sich hier um das Aufgeben eines Lustgewinnes handelt, gleichzeitig aber müssen wir ihm die Möglichkeit geben, die aufgegebene Lust durch andere, sozial und kulturell höher gewertete zu ersetzen.

Dieser Verzicht auf Triebbefriedigung soll aber nicht durch ein Verbot von seiten des Erziehers zustande kommen. Das Kind soll nicht deshalb aufhören, sich zu beschmutzen, weil es sich nicht beschmutzen darf, sondern weil es langsam erfährt, daß es auch rein bleiben kann.

Der richtige Weg zur Erziehung wird sich aber gerade in diesem Punkt nur aus dem Verständnis der individuellen Besonderheit des einzelnen Kindes ergeben.

Die infantile Sexualität

Die Zöglinge unseres Kinderheims ahnen nicht, daß man ihre Sexualregungen anders beurteilen könnte als ihre übrigen natürlichen Körperbedürfnisse. Sie befriedigen sie daher ruhig und ohne Scheu vor den Augen der Erzieherinnen, nicht anders als Hunger und Durstgefühle oder Müdigkeit.

Unsere Einstellung zu diesen Fragen erspart den Kindern jede Heimlichkeit, stärkt ihr Vertrauen und ihre Bindung an die Erzieherinnen, fördert die Anpassung an die Realität und schafft auf diese Weise eine günstigere Grundlage für die gesamte Entwicklung.

Die Erzieherinnen können unter diesen Verhältnissen die Sexualentwicklung des Kindes Schritt für Schritt verfolgen und die Sublimierung der einzelnen Triebregungen auf verschiedene Arten (zum Beispiel durch die rechtzeitige Beistellung gewisser Materialien, wie Sand, Tonerde, Wasser, Farben usw.) fördern und unterstützen.

VI

Die Arbeit des Erziehers an sich selbst

Um zur richtigen Einstellung gegenüber den infantilen Triebregungen zu gelangen, muß die Erzieherin sich erst durch analytische Arbeit an sich selbst von den Vorurteilen befreien, die ihre eigene Erziehung in ihr hinterlassen hat. Sie muß versuchen, sich ihre eigenen verdrängten Triebregungen ins Bewußtsein zu rufen und die Ähnlichkeit mit den Erscheinungen, die ihr an den Kindern entgegentreten, erkennen. Gelingt es ihr trotz dieser Bemühungen nicht, die infantilen Sexualäußerungen ohne Widerwillen und Abscheu zu betrachten, so täte sie am besten, den Erzieherberuf überhaupt aufzugeben.

Jeder Erwachsene verdrängt im Laufe seiner Entwicklung verschiedene Züge seines Wesens ins Unbewußte; wenn ihm solche Eigenschaften dann an Personen der Außenwelt entgegentreten, erscheinen sie ihm unangenehm, widerwärtig und erregen seinen besonderen Unwillen. Die analytisch gebildete Erzieherin, auf die gewisse Eigenschaften eines Zöglings besonders abstoßend und aufreizend wirken, so daß eine Abneigung gegen das Kind in ihr erwachen will, wird darum versuchen, sich diese Verdrängungsarbeit an der eigenen Person bewußt zu machen und damit die Herkunft der überstarken Abneigung aufzudecken. Gelingt ihr das, so schwindet auch die Abneigung gegen das Kind, so daß die natürliche pädagogische Einstellung wieder hervortreten kann.¹ Für die analytisch geschulte Erzieherin

¹ Wir konnten in der Praxis des Kinderheim-Laboratoriums einige solche Fälle beobachten. Nachdem der Erzieherin die kleine Selbstanalyse

darf es also keine geliebten und ungeliebten Kinder geben. Sie muß sich allen Zöglingen gegenüber gleichmäßig wohlwollend einstellen und jedem Kind so viel Aufmerksamkeit widmen, als seine Besonderheit erforderlich macht.

Auch im täglichen Umgang mit den Kindern kann es geschehen, daß die Erzieherin unter der Herrschaft unbewußter Vorgänge plötzlich alles Interesse von den Kindern abzieht, auf sich selbst konzentriert und den Kontakt mit den Kindern verliert. Die Kinder werden in solchen Fällen launisch und ungeduldig; die Erzieherin kann aber nicht verstehen, was mit ihnen vorgeht, weil sie sich gar keiner Änderung ihres Verhaltens bewußt ist. Erst wenn es ihr gelungen ist, sich durch Nachdenken die Ursache ihres Zustandes bewußt zu machen, wendet sich auch die Stimmung der Kinder schnell zum Besseren.¹

gelungen war, begriff sie nicht mehr, daß ein so reizendes Kind ihr jemals unsympathisch sein konnte.

¹ Im Kinderheim-Laboratorium glauben wir daran, daß die Launen der Kinder nur Reaktionen auf pädagogisch falsches, durch unbewußte Vorgänge bedingtes Verhalten der Erzieherinnen sind. Wir kennen viele Fälle, in denen die anhaltend schlechte Laune eines Kindes sich sofort änderte, nachdem die Erzieherin ihre Einstellung, zu ihm analysiert und bewußt gemacht hatte.

VII

Beobachtungen aus dem Leben des Kinderheim-Laboratoriums

1. Über die praktische Durchführung der Erziehung zur Reinlichkeit

Ich möchte vorausschicken, daß wir selber meinen, die richtige Methode der Erziehung zur Reinlichkeit noch nicht gefunden zu haben. Das Folgende ist deshalb nichts als ein Bericht über die von uns in dieser Hinsicht unternommenen Erziehungsversuche.

Vor Vollendung des zweiten Lebensjahres halten wir die Kinder zwar schon dazu an, sich in bestimmten Zeitabständen auf den Topf zu setzen; wir veranlassen sie aber nicht mit Gewalt, ihre Bedürfnisse auf diese Weise zu verrichten. Wir tadeln sie nicht, wenn sie sich naß machen, sondern gehen darüber hinweg, als ob es etwas ganz Natürliches wäre.

Wenn die Kinder etwas größer und verständiger werden, lenken wir ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf die Gelegenheiten, bei denen sie nach dem Topf verlangt haben und trocken geblieben waren. Wir heben hervor, daß sie schon groß sind, schon trocken sein können und es verstehen, ihre Bedürfnisse selber zu melden.

Gleichzeitig bemühen wir uns, ihnen in jeder Beziehung ein gesundes und von zahlreichen Interessen erfülltes Leben zu schaffen. In physischer Hinsicht gewöhnen wir sie an Reinlichkeit der Wohnung, der Betten und der Kleidung, an eine kalte Abreibung des Morgens, eine Waschung vor dem Schlafen-

gehen und ein wöchentliches Bad. (Bis zweiundeinhalb Jahren zweimal wöchentlich.) Der Aufenthalt in frischer Luft wird möglichst ausgedehnt.

Die Erfolge dieser Bemühungen sind bei den einzelnen Kindern verschieden groß. Von den zwölf Zöglingen des Heimes waren fünf schon bei der Aufnahme zur Reinlichkeit erzogen. Eines dieser fünf Kinder, ein Mädchen von einem Jahre zehn Monaten, fing im Heim mit großem Vergnügen an, ihre Wäsche neuerlich zu nässen. Dieser Rückfall dauerte drei Monate, dann wurde sie von selber wieder rein. In dieser Zeit änderte sich aber ihr ganzer Charakter; sie verwandelte sich aus einem in sich gekehrten, schweigsamen, trotzigem Kind in ein zutrauliches, heiteres und geselliges Mädchen.

Die sieben Kinder, die noch völlig unerzogen ins Heim kamen, melden jetzt bei Tag ihre Bedürfnisse immer und bleiben trocken. Eine Ausnahme machen zwei Kinder, die den Harn bis zum äußersten zurückzuhalten pflegen und deshalb manchmal ihre Wäsche befeuchten; aber auch sie machen sich nicht mehr wirklich naß.

Schlimmer sieht es in der Nacht aus. Von den zwölf Kindern machen zwei gelegentlich ins Bett. Ein Knabe von fünf Jahren und ein Mädchen von vierundeinhalb sind gewohnheitsmäßige Bettnässer. (Die letztgenannten Kinder wurden erst im Alter von drei Jahren bei uns aufgenommen. Die Ursache der Störung könnte also in der häuslichen Erziehung zu suchen sein.)

Die Einstellung der Kinder zur Frage der Reinlichkeit ist durchaus ruhig und bewußt; Widerstand und Launen lassen sich nicht bemerken. Ein Gefühl von Scham oder den Begriff der „Schande“ verbinden sie mit diesen Vorgängen nicht.

Unsere Methode scheint uns dazu geeignet, die Kinder vor den schweren traumatischen Erlebnissen zu bewahren, die sonst so häufig eine Folge der Erziehung zur Beherrschung der Exkretionsvorgänge sind; mangelhaft ist sie aber darin, daß der Verzicht auf den Lustgewinn aus diesen Quellen noch

nicht schnell und gründlich genug vor sich geht. Letzteres läßt sich wahrscheinlich erst erreichen, wenn wir ausfindig gemacht haben, welche Lust dem Kind am ehesten als Ersatz für die aufgegebene Lust an den Exkretionsvorgängen dienen könnte.

2. Über die Äußerungen der infantilen Sexualität und die Wege ihrer Sublimierung

Betätigungen der Oralerotik. — Das Lutschen. Wir geben den Kindern volle Freiheit zu lutschen, bemühen uns aber, durch die Schaffung mannigfaltiger Interessen eine Fixierung an dieses primitive Vergnügen zu verhüten. Mit Beendigung des dritten Lebensjahres hatten alle unsere Kinder das Lutschen aufgegeben. In einem Fall handelte es sich sogar um eine selbständige, bewußte Entwöhnung, und zwar bei einem Kind, das während einer Krankheit vom Arzt gehört hatte, daß es besser sei, nicht zu lutschen.

Ein Mädchen von drei Jahren saugt jetzt beim Einschlafen an seiner Unterlippe.

Ein Knabe von drei Jahren hat die Gewohnheit, sich beim Küssen an den Lippen anzusaugen. Er steckt auch gerne allerlei Gegenstände (Brosamen, Papierstückchen, Blumen, Knöpfe, Nägel usw.) in den Mund.

Analerotik. Bei den kleinsten Kindern (bis Ende des zweiten Jahres) konnten wir bemerken, daß sie gerne lange auf dem Topf sitzen blieben, woran sie auch in keiner Weise gehindert wurden. Jetzt lassen sich solche Wünsche nicht mehr beobachten. Früher saßen sie während der Verrichtung ihres Bedürfnisses in den Vorgang und die ihn begleitenden Empfindungen versunken auf dem Topf, jetzt pflegen sie während dieser Zeit zu spielen, zumeist zu bauen. Zugleich ließ sich auch deutlich ein zärtliches Interesse für den Topf beobachten, mit dem die Kinder gerne spielten (wenn er rein gewaschen war). Diese Spiele wurden aber bald von neuen, ihnen interessanteren verdrängt (Sand und Wasser). Etwas später zeigte sich eine Neigung, Puppen und andere Spielzeuge auf den Topf zu setzen.

Das Interesse für die Darmentleerung selber trat in verschieden großem Maße zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr auf. Die Kinder begannen sich für die eigenen Exkremente zu interessieren, wie auch für die Exkremente der anderen Kinder und der Haustiere. (Stolz auf die Menge des eigenen Kotes.) Sie lernten, den Kot der verschiedenen Tiere voneinander zu unterscheiden, fragten, warum die Tiere auf den Boden und nicht ins Töpfchen machten, warum ihr Kot anders aussehe und anderes mehr.

In der Zeit zwischen drei und dreieinhalb Jahren trat das Interesse für den Geruch der Exkremente auf. Dieser Geruch wird von den Kindern mit wenigen Ausnahmen nicht als unangenehm empfunden und ruft noch kein Gefühl von Widerwillen hervor. Es kommt vor, daß die Kinder bei der Mahlzeit ein Gericht scherzhaft als „Kaka“ bezeichnen und dann mit doppeltem Appetit verzehren.

Das Beschmutzen mit dem eigenen Kot kommt nach dem Alter von zweieinhalb Jahren kaum mehr vor. Bei einem Mädchen war deutlich zu beobachten, daß es ihr ein besonderes Vergnügen machte, sich mit dem Kot zu beschmieren.

Im Anfang des Sommers (mit zwei bis drei Jahren) fingen die Kinder an, den Vorgang der Darmentleerung beieinander zu beobachten. Gelegenheit dazu gaben die Spaziergänge, auf denen die Bedürfnisse häufig im Freien verrichtet werden mußten. Die Kinder pflegten sich dabei so zu stellen, daß sie von hinten beobachten konnten und freuten sich alle miteinander beim Erscheinen der Kotsäule. Ihr Interesse war ausschließlich darauf konzentriert, Äußerungen von Exhibitionslust wurden dabei nicht auffällig.

Da die Kinder nicht gelehrt werden, daß alles mit den analen Vorgängen Zusammenhängende unanständig und verpönt ist, fällt es den Erwachsenen leicht, ihre Einstellung zu diesem wichtigen Teil ihres Lebens aufmerksam zu verfolgen. Die Kinder verheimlichen nichts und teilen ihre Beobachtungen und Zweifel vertrauensvoll mit. Infolgedessen geht auch die

Sublimierung normal vonstatten. Von Materialien, welche die Sublimierung dieser Strebungen unterstützen, erhalten die Kinder Sand, Farben, Wasser und Tonerde.

Die Äußerungen der Urethralerotik waren weniger auffällig. Über Bettnässen, Erziehung zur Reinlichkeit usw. siehe Absatz 1. Die Kinder zeigen eine Vorliebe für Wasser, besonders für warmes Wasser, für die Wasserhähne und den Wasserstrahl (vor allem die Knaben). Ein besonderes Interesse für den eigenen Wasserstrahl ließ sich nicht beobachten.

Haut- und Muskelerotik. Die Hauterotik ist bei den Mädchen stärker ausgeprägt, aber auch bei den Knaben zu bemerken. Zur Befriedigung der diesbezüglichen Strebungen erhalten die Kinder möglichst mannigfaltiges Material in allen Abstufungen der Glätte, Rauheit, Weichheit, Wolligkeit usw.¹

Die Muskelerotik tritt besonders bei den Knaben deutlich in den Vordergrund. Einer von ihnen ist das Muster eines fast rein ausgeprägten motorischen Typus, mit schwach entwickelten Hemmungen. Im Gegensatz dazu ist ein anderer mit früh ausgeprägten Hemmungen das Muster eines Denkertypus; er

¹ In Beziehung zur Hauterotik steht das Bestreben eines unserer Mädchen, sich am ganzen Körper mit dem eigenen Kot zu beschmieren. Sie pflegte das frühmorgens zu machen, wenn alle noch schliefen. Tagsüber behielt sie dann eine deutlich gehobene Stimmung und einen freudigen Glanz in den Augen. Wir tadelten sie nicht dafür, wuschen sie einfach und wechselten ihre Wäsche; nur bemühten wir uns, sie im richtigen Augenblick auf den Topf zu setzen, um ihr Tun sozusagen auf natürlichem Wege zu verhindern. Im Alter von zweieinhalb Jahren bekam sie Farben zur Verfügung. Anfangs verschmierte sie sie einfach mit dem Finger über das Papier, später lernte sie, den Pinsel dazu zu gebrauchen. Es stellte sich heraus, daß sie ein feines Farbengefühl besaß und die Farben mit viel Vergnügen und Verständnis wählte und kombinierte. Ihre Malerei war immer gegenstandslos, bestand nur aus gut zusammengestellten Farbflecken, die aber einen geradezu künstlerischen Eindruck machten. Diese Beschäftigung wurde mit der Zeit so anziehend für sie, daß sie ihr früheres Vergnügen ohne Schwierigkeiten aufgab; es war durch das neue, dem Wesen nach analoge, aber kulturell und sozial höherstehende ersetzt worden.

zeigt das Bestreben, alles zu erforschen und logische Verallgemeinerungen zu ziehen.

Die Kinder werden in der Befriedigung ihrer Bewegungslust in keiner Weise gehemmt. Sie haben Gelegenheit zu laufen, zu springen, zu klettern usw. Alle Kinder, besonders die Knaben, haben geschickte, sichere, kräftige Bewegungen. Sie verstehen es schon im Alter von drei bis dreieinhalb Jahren, Papier mit der Schere zu zerschneiden, Nägel mit dem Hammer einzuschlagen, Brot, Gemüse, Pilze zu schneiden usw. Sie haben auf diese Weise die Möglichkeit, ihre Strebungen nicht nur auszuleben, sondern auch kulturell zu verwerten.

Onanie. Unsere Kinder onanieren verhältnismäßig wenig. Man kann beobachten, daß die Neigung dazu periodisch und bei den Knaben häufiger als bei den Mädchen auftritt. Bei keinem der Kinder aber ist die onanistische Betätigung zu einer ständigen Gewohnheit geworden.

Wir unterscheiden zwei Arten der kindlichen Onanie. Die eine Art ist durch rein körperliche, von den Geschlechtsteilen ausgehende Reize bedingt, dient zu deren Befriedigung und kommt bis zum fünften bis siebenten Lebensjahr fast regelmäßig vor. Davon unterscheiden wir die Onanie, die als Reaktion auf ein psychisches Erlebnis, eine von der Außenwelt erfahrene (vermeintliche) Kränkung, Herabsetzung oder Freiheitsbeschränkung auftritt.

Unser Verhalten ist, dieser Unterscheidung entsprechend, auch ein völlig verschiedenes. Die Onanie der erstgenannten Art betrachten wir als eine normale und gesetzmäßige Erscheinung, gegen die man keine besonderen Maßregeln ergreifen muß. Wir meinen, daß sie bei Kindern, die in einer gesunden Umgebung und bei richtiger Körperpflege aufwachsen, nicht im Übermaß auftreten wird. Anders verhält es sich mit der Onanie der zweiten Art. Hier halten wir es für nötig, in jedem einzelnen Falle die Ursache der masturbatorischen Betätigung durch eine Aussprache zu beseitigen und im Kind das normale psychische Gleichgewicht wieder herzustellen. Wir

hüten uns besonders, das Kind so weit in sich selbst und ein Nachgrübeln über seine Erlebnisse versinken zu lassen, bis es zu einer vollen Abwendung von der Realität gelangt. Sobald die Verstimmung des Kindes beseitigt ist, hört auch der Drang zu onanieren auf.

Auch die onanistische Betätigung geht, wo sie vorkommt, ohne Heimlichkeit vor den Augen der Erzieherinnen vor sich. Die Kinder werden nicht gelehrt, diese Strebungen zu verurteilen, überhaupt nicht eigens auf ihre Existenz aufmerksam gemacht. Onanistische Betätigungen kommen fast nur vor dem Einschlafen vor, die Tagesstunden sind zu sehr mit anderen lebendigen Interessen ausgefüllt. Zeiten der Krankheit, in denen das Kind die Gesellschaft der Gespielen entbehrt und sich zahlreiche Beschränkungen auferlegen lassen muß, pflegen eine verstärkte Neigung zur Onanie mit sich zu bringen, die aber immer wieder verschwindet, wenn die Genesung und die Rückkehr zum normalen Leben eingetreten ist.

Sexuelle Neugierde, das Interesse für die eigenen und fremden Geschlechtsorgane. Die Kinder der jüngeren Gruppe (drei bis dreieinhalb Jahre) kennen zwar schon den Unterschied zwischen der Körperbildung bei Mädchen und Knaben, zeigen aber noch kein besonderes Interesse für diese Fragen. Bei der älteren Gruppe (viereinhalb bis fünf Jahre) entwickelte sich die sexuelle Wißbegierde ungefähr im vierten Lebensjahr, stieg in kurzer Zeit stark an, um bald darauf wieder zurückzutreten. Wir ließen den Kindern volle Freiheit, sich gegenseitig zu betrachten. Ihre Äußerungen über den eigenen nackten Körper wie über den der Gespielen waren durchaus sachlich und ruhig. Sie gehen an heißen Tagen völlig nackt herum, was sie offenbar als lustvoll empfinden. Sie schlafen auch ganz nackt, ohne Hemd, betrachten das aber als etwas Selbstverständliches.

Wir konnten bemerken, daß das Interesse für die Geschlechtsorgane sich nicht während des Nacktseins zeigt, sondern nur, wenn die Kinder angezogen sind.

Die Kinder erhalten auf alle Fragen (über die Geschlechtsunterschiede, die Herkunft der Kinder, die Darmfunktionen) klare und wahrhafte Antworten.

3. Über die Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern

Trotzdem die Kinder schon seit zwei Jahren im Heim leben und die der jüngeren Gruppe das Elternhaus schon mit ein bis eineinhalb Jahren verlassen haben, haben sich doch lebhaft Beziehungen zu den Eltern erhalten. Die Eltern kommen an jedem Sonntag zu Besuch, nehmen die Kinder auch hie und da zu sich nach Hause. Die Kinder zeigen sich über solche Besuche sehr erfreut, verabschieden sich aber ohne Tränen oder Widerstand. Trotz ihrer großen Anhänglichkeit an die Erzieherinnen, lieben sie die Eltern sehr, erinnern sich oft an sie und spielen gerne „Mutter und Kind“.

Die Kinder kennen keine elterliche Autorität, elterliche Gewalt und dergleichen. Für sie sind Vater und Mutter schöne, geliebte Idealwesen. Es ist auch nicht unmöglich, daß diese guten Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sich gerade nur dort herstellen können, wo die Erziehung außerhalb des Elternhauses vor sich geht.

Moskau, 24. September 1923.

Wera Schmidt.

Anhang

Aus dem Tagebuche der jüngeren Gruppe

Zur Entwicklung des Sozialgefühles

(16. Juni 1923.) Während des Frühstücks war Genja (2 Jahre, 10 Monate) sehr eigensinnig. Am Ende spielte sich folgende Szene ab:

Genja hat um ein Tellerchen, um sein Stück Brot darauf zu legen. Ich gab es ihm. Er stieß es böse von sich: „Will nicht dieses, will ein anderes.“ Ehe ich ihm ein anderes geben konnte, zeigte Wolik (3 Jahre, 3 Monate) auf das von Genja zurückgewiesene Tellerchen und sagte: „Ich aber will gerade dieses. Das ist meins, das mit dem schwarzen Fleckchen.“

Im gleichen Augenblick packte Genja dasselbe Tellerchen, scheinbar um Wolik zu reizen, und wollte es um keinen Preis zurückgeben. Wolik versuchte das Tellerchen herauszureißen, Genja gab es nicht. Da mußte ich mich hineinmischen, um dem Zank bei Tisch ein Ende zu machen.

Um den schon aufgebracht Genja nicht noch mehr zu reizen, überredete ich Wolik, ihm das Tellerchen zu lassen. Wolik willigte ein, saß jedoch mit finsterem Gesicht da. Auch die anderen Kinder schienen mit dieser Entscheidung unzufrieden zu sein. Hedy (3 Jahre, 5 Monate) meinte: „Nein, das ist Woliks Tellerchen. Genja wollte es nicht nehmen und Wolik wollte; Genja hat es später gewollt; Wolik hat es früher gewollt.“ Da rief mich Wera, die im Bettchen lag, ab. Und ich betrachtete von weitem das Vorgehende. Kaum hatte ich mich abgewandt, als Wolodja (2 Jahre, 10 Monate) von seinem Platze aufstand, Genja das Tellerchen wegnahm und es Wolik gab: „Nimm, Wolik, das ist deines.“ Genja fing an zu weinen. Wolik trank Kaffee, das Tellerchen lag neben ihm. Ein paarmal nahm er es, drehte es in den Händen und legte es wieder hin. Endlich reicht er es entschieden dem Genja. „Nimm, Genja. Ich habe schon mit ihm gespielt, jetzt spiel' du.“ Genja beruhigte sich sofort, nahm das Tellerchen und streichelte sanft Woliks Hand: „Ich liebe dich, Wolik.“ Wolik: „Ich liebe dich auch.“ Die Kinder lachten freudig. Genja: „Bin ich dein Freund, Wolik?“ Wolik: „Ja, das bist du.“ Hedy: „Und auch meiner!“ Ira und Wolodja: „Und meiner! und meiner!“ Genja ist glücklich, alle Gesichter strahlen.

*

(29. Juni 1923.) Genja (2 Jahre, 10 Monate) hat gestern einen Schiebkarren zum Geschenk bekommen. Er hat eine hölzerne Kugel hineingelegt und fährt sie herum. Da kommt Wolik (3 Jahre, 3 Monate) und bittet, ihm den Schiebkarren zu geben, um seine Kästchen herumzufahren. Genja antwortet zornig: „Das ist mein Schiebkarren; ich gebe ihn dir nicht.“ „Dann werde ich dir meine Kästchen hinlegen und du wirst sie zusammen mit dem Kugelchen fahren“, schlägt Wolik friedlich vor. Genja schreit heftig: „Geh weg!“ Und Wolik geht beleidigt und bekümmert fort.

In diesem Augenblick kommen wir auf eine dicht mit Blumen bedeckte Wiese. Die Kinder fangen an, Blumen zu pflücken. So lange Wolik Blumen pflückt, liegen seine Kästchen unweit im Gras. Genja kommt und will sie nehmen; Wolik schreit von weitem: „Du darfst nicht, sie sind mein!“ Genja weinerlich: „Aber ich will die Kästchen.“ Ich sage ihm: „Siehst du, Genja, dir ist es unangenehm, daß Wolik dir die Kästchen nicht gibt, und ihm war es unangenehm, als du ihm den Schiebkarren nicht geben wolltest. Ein anderesmal gib ihm, was er wünscht, und er wird dir auch geben.“ Wolik kommt näher und hört aufmerksam zu. Wie ich geendigt habe, reicht er entschieden seine Kästchen dem Genja: „Nimm, Genja, ich werde dir auch so abgeben.“ Genja ist entzückt, nimmt die Kästchen und will schon davonlaufen, plötzlich aber bleibt er stehen und fragt freundlich: „Wolik, willst du meinen Wagen?“ „Ich will! ich will!“ antwortet Wolik erfreut. Genja läuft zum Wagen, aber er ist schon von Wolodja (2 Jahre, 10 Monate) eingenommen. Der ist in sein Spiel vertieft und hat keine Lust, ihn Wolik abzugeben. Genja steht still und bedenkt etwas. Die Augenbrauen sind zusammengezogen, die Augen auf einen Punkt gerichtet. Dann macht er einen Schritt zu Wolodja, bleibt stehen, kehrt ihm den Rücken, geht einige Schritte in der entgegengesetzten Richtung, kehrt wieder um und läuft schnell zu Wolodja: „Wolodja, willst du zwei Kästchen?“ Wolodja ist zufrieden und gibt Wolik den Wagen ab.

Alle sind glücklich, Genja hat ein Kästchen, Wolodja zwei und Wolik den Schiebkarren.

*

Zur intellektuellen Entwicklung der Kinder

(24. Juni 1923.) Wolik (3 Jahre, 3 Monate) hat eine Erdbeerblüte gefunden und sagt: „Man darf sie nicht abreißen, später wird hier eine Beere sein.“ Genja (2 Jahre, 10 Monate) läuft hinzu und reißt sie ab. Wolik ist sehr unglücklich: „Oh! er hat das Blümlein abgerissen, jetzt wird keine Beere wachsen.“ Hedy (3 Jahre, 5 Monate) entrüstet: „Aber, Genja! was hast du gemacht? Wozu hast du das Blümlein abgerissen?“ Genja leichthin: „Ich wollte!“ Hedy: „Willst du denn die Beere nicht essen!“ Genja schweigt verlegen, dann sagt er leise: „Natürlich will ich.“ Hedy: „Und jetzt wird keine Beere sein.“ Genja geht auf denselben Platz und legt die Blume zurück. Alle lachen freudig. Wolik kommt zu mir: „Mama, Mama! Genja hat sie zurückgelegt, jetzt wird wieder eine Beere sein!“ Ich wollte sie nicht enttäuschen.

Nach einigen Minuten zeigt Wolik eine andere Blume: „Und diese kann man abreißen? Aus der wird keine Beere?“ — „Nein.“ — „Und was wird hier später werden?“ — „Samen.“ — „Samen? So wie wir in die Beete gesät haben?“ — „Ja.“ — „Und diesen Samen wird man auch säen können?“ — „Ja.“ — „Dann werde ich diese Blumen nicht pflücken. Mögen die Samen werden, und wir werden sie später ins Beet säen.“

Die Bedeutung des Brustsaugens und Fingerlutschens für die psychische Entwicklung des Kindes

Seit Professor Freud die infantile Sexualität und ihre Komponenten entdeckt hat, haben Abraham und andere Psychoanalytiker die Äusserungen der Oralerotik behandelt. Doch fehlte es an systematischen Beobachtungen darüber bei Kindern. Es lag nicht in meiner Absicht, in diesem Artikel die Entwicklung der Oralerotik vollständig darzustellen. Dieser Frage wird eine besondere Arbeit gewidmet sein. Hier lag mir vor allem daran, tatsächliches Material zu dieser Frage zu bringen. Ich wollte nur, auf Grund eigener Beobachtungen über die Entwicklung eines Knaben, zeigen, wie die allmähliche Differenzierung der Gefühlerscheinungen des Hungers und der Libido erfolgt, die zwar in ein und demselben äusseren Akt - dem Saugen - verknüpft sind, sich aber gänzlich verschieden beim Kinde äussern und es zu völlig verschiedenen Handlungen treiben. Ferner, hoffe ich, wird meine Arbeit zeigen, welche grosse Bedeutung das Saugen für die Verstandesentwicklung des Kindes hat und welche Möglichkeiten ihm durch das Saugen für die Verbindung mit der Realität eröffnet werden.

Zuerst mögen die wichtigsten Mitteilungen über das Kind folgen: Die Geburt erfolgte rechtzeitig und normal, keine Asphyxie, Gewicht 3600 Gramm. Am dritten Tage wurde es von einem guten Kinderarzt untersucht und für ein völlig gesundes, sehr kräftiges Kind befunden. Vater und Mutter sind völlig gesund, in beiden Familien sind keine schweren vererbten Erkrankungen vorhanden. Die ersten sechs Monate erfolgte Brustnahrung durch die Mutter. Später wurde allmählich mit Beinahrung begonnen. Völlig von der Brust entwöhnt war das Kind mit einem Jahr. Die Zähne kamen rechtzeitig, ohne irgendwelche Krankheitserscheinungen. Mit seiner Erziehung wurde bereits am ersten Tag begonnen. Sie bestand erstens in der Gewöhnung an ein bestimmtes Regime und zweitens in der Gewährung voller Bewegungsfreiheit. Die Hände waren frei. Die Füße leicht in Windel eingehüllt. Die Entwicklung verlief völlig normal, durch nichts eingeeengt, aber auch nicht forciert. Das Kind hatte kein Kindermädchen; während der ersten eineinhalb Jahres seines Lebens oblag die ganze Wartung der Mutter. Später kam es in das Kinderheim des Psychoanalytischen Instituts, wo es bis zu viereinhalb Jahren lebte.

AUS DEM TAGEBUCHE

Brustsaugen

2/III, 1920 (1. Tag)¹

"Ungefähr um sechs Uhr abends legte man Alik zum erstenmal an die Brust, obgleich ich noch keine Milch hatte. Er ergriff die Brustwarze sehr fest mit den Kifern und begann zu saugen. Er unterbrach sich einigemal, aber man hielt ihn von neuem zum Saugen an. Das dauerte

Fingerlutschens

¹ Geboren um sieben Uhr morgens.

ungefähr eine Viertelstunde."

3/III (2. Tag)

"Alik will essen.

Öffnet immerzu den Mund, wie ein Junges, dreht den Kopf nach der Seite, als ob er danach sucht, was er greifen könnte, Im Schlaf macht er Saugbewegungen mit den Lippen und schmatzt sogar. Die Brust ergriff er heute mit ausserordentlicher Stärke. Er warf sich auf mich und saugte sich mit den Kiefern so fest, wie mit einer Zange, an."

4/III (3. Tag)

"Zum Essen legt Alik den Kopf zurück und wirft sich dann buchstäblich auf mich, trinkt aus der Brust und hält die Brustwarze wie mit Zangen fest. Nachdem er ein wenig gesaugt hat, schlummert er ein. Ich wecke ihn. Er legt sich wiederum zurück und stürzt sich wieder auf die Warze."

5/III (4. Tag)

"Zum Saugen wirft er sich nicht mehr auf die Warze, sondern führt die Lippen nach rechts und links, bis er sie packt."

7/III (6. Tag)

"Alik saugt jetzt wieder anders; er packt sehr fest auf einmal die Brustwarze und lässt sie für keine Se-

3/III (2. Tag)

"Zufällig geriet der Zeigefinger in den Mund und er begann zu lutschen."

4/III (3. Tag)

"Heute früh, nach dem Essen, bewegte er sehr lange die Finger um den Mund herum. Wenn einer von ihnen in den Mund geriet, begann Alik ihn mit Lust zu lutschen, aber oft drängten die benachbarten Finger durch ihre Bewegung ihn aus dem Mund. ... Alik äusserte seine Unlust hierüber in zornigem Schnaufen und Keuchen."

5/III (4. Tag)

"Immer öfter und öfter gerät eines der Fingern (und zuweilen auch alle zehn auf einmal) in den Mund und bleiben dort manchmal eine geraume Zeit."

kunde aus. Die ersten fünf Minuten saugt er sehr intensiv und rhythmisch wie eine Pumpe, dann schläft er ein. Ich wecke ihn, er beginnt zu saugen, wobei er zuweilen anhält und sich unterbricht, bis er wieder einschläft."

Wir sehen, dass Alik der Mutterbrust gegenüber höchst aggressiv ist. Sein Saugen ist eher ein Ergreifen mit den Kiefern, d. h. ein Beissen. Und erst in der weiteren Entwicklung werden wir sehen, wie er zum richtigen Saugen übergeht, wobei auch die damit verbundenen Lustgefühle allmählich zum Vorschein kommen. Parallel und anfänglich vollständig zufällig machte Alik sich mit den Gefühlen bekannt, die aus dem Lutschen der in den Mund geratenen Finger entstehen.

In der zweiten Woche sind keine neuen Beobachtungen über das Brustsaugen verzeichnet, das Kind hat bereits einige Erfahrungen darin erlangt und gibt sich ruhig der Sättigung hin. Die Finger geraten infolge des Unvermögens, die Bewegung zu koordinieren, bald in den Mund, bald wieder von dort heraus und stören so die Ruhe des Kindes. Das ruft bei ihm eine Reaktion der Unlust hervor und wahrscheinlich ein unklares Streben, das angenehme Gefühl, das beim Lutschen der Finger entsteht, zu verlängern. (Wären diese Gefühle nicht vorhanden, so würde das Kind nicht zornig sein, wenn die Finger aus dem Mund herausfallen.) Soweit gehen die Notizen hierüber von der zweiten Woche.

9/III (8. Tag). "Die Hände Alik's bewegten sich längs des Mundes nach rechts und links. Wenn die Faust die geöffneten Lippen berührte, begann Alik mit Befriedigung daran zu lutschen, aber nach einigen Sekunden bewegte sich die Faust weiter und glitt aus dem Munde heraus. Darauf reagierte Alik mit einem zornigen Gequietsche und sein Gesicht nahm einen ganz bestimmten zornigen Ausdruck an. Solange die Hände sich neben dem Mund bewegten, war er fortwährend halb geöffnet. Wenn der Ärmel des Leibchens die Lippen berührte, machte Alik Bewegungen mit den Lippen, als ob er tasten wollte, die Augen waren während dieser Zeit nach der Decke gerichtet und unbeweglich. Kaum näherte sich die Faust den Lippen, so begann Alik sofort zu lutschen und blinzelte vor Lust mit den Augen."

15/III (14. Tag). "Nach der Mahlzeit steckte er den Finger in den Mund und hielt ihn dort, ohne ihn herauszunehmen über fünf Minuten. Beim Lutschen des Fingers gibt er heute zum erstenmal undeutliche Töne "Niam, niam" oder "gn, gn" von sich."

Aus diesen Notizen kann man den Schluss ziehen, dass das Kind während dieser Woche, wenn auch noch nicht vollständig, es gelernt hat, den Finger neben dem Mund zu halten. So drängt das Streben nach Verlängerung der angenehmen Gefühle das Kind zu neuen Errungenschaften, im gegebenen Falle - zum Anfang der Koordination der Bewegungen.

Im Laufe der dritten Woche befestigen sich nicht nur die Gewohnheiten, die Hand länger in der Nähe des Mundes zu halten, sondern es ist noch ein Schritt vorwärts gemacht worden; es ist das Streben aufgetreten, die Finger in den Mund zu stecken.

12/III (19. Tag). "Die Finger bewegen sich direkt zum Mund. Wenn es Alik nicht gelingt, so stösst er zornige Schreie aus und weint sogar... Heute hat er sehr lange am Daumen der linken Hand gelutscht und ist sogar dabei eingeschlafen."

Ausserdem hat das Kind in dieser Woche zum erstenmal zwei ganz verschiedene Prozesse vereinigt, das Saugen und die Defäkation.

"Jedesmal bei der Stuhlentleerung lutscht Alik die Faust sehr hartnäckig, gierig und mit einem besonderen "Grunzen".

Aber ist das nicht ein neuer Schritt in der Entwicklung des Kindes? Das Lutschen der Faust während des Defäkationsaktes, zeigt es uns denn nicht, dass in dem primitiven Denken des Kindes sich diese beiden Prozesse infolge der gleich intensiven Lust, die sie verursachen, vereinigt haben?

Mit diesem Vorrat von Gewohnheiten und primitiven Assoziationen, die mit dem Saugen verknüpft sind, tritt das Kind in die vierte Woche seines Lebens.

26/III (27. Tag). "Gestern und heute begann Alik die Brust wiederum anders zu saugen. Er packt nicht mehr mit den Kiefern wie früher, sondern mit den Lippen und der Zunge. Letztere spielt jetzt im Saugprozess eine wichtige Rolle. Nachdem Alik fünf bis acht Minuten gesaugt hat, beginnt er einfach die Brustwarze zu kauen. Man merkt, dass er bereits satt ist, Milch nicht mehr saugt, trotzdem diese noch reichlich vorhanden ist, sondern sich einfach ein Vergnügen bereitet. Er schläft nicht, liegt mit offenen Augen und macht leichte Saugbewegungen mit den Lippen."

Im folgenden bringt das Tagebuch eine Zusammenfassung über den Erwerb an Fähigkeiten des Kindes im ersten Monat.

"In der vierten Woche hat das Saugen an der Brust sich aus einem ausschliesslichen Sättigungsakt in einen lustspendenden Vorgang verwandelt. Alik saugt rasch und gierig, bis er satt ist, dann beginnt er ganz anders zu saugen, die Brustwarze mit den Lippen allein zu drücken oder zu kauen, und dabei lässt er genau dasselbe "Grunzen" vernehmen, wie beim Lutschen der Faust während der Defäkation.

¹ Unter den von mir beobachteten Kindern hat keines in den ersten Lebenstagen sich in demselben Maße aggressiv gezeigt (die kannibalischen Triebe offenbart), wie Alik. Im Gegenteil, ich konnte ein Mädchen in den ersten Tagen seines Lebens beobachten, das nicht saugte, sondern die Brust leckte und die Mutter musste nicht wenig Anstrengungen machen, um es zum Saugen zu bringen. Hier entsteht ein neues und interessantes Problem darüber, wie die Mädchen und die Knaben zu saugen beginnen und ob hier nicht Unterschiede vorhanden sind, die für jedes Geschlecht typisch sind. Aber das gehört nicht mehr zur Aufgabe des vorliegenden Aufsatzes.

Wenn man die Brustwarze wegnimmt, bevor er satt ist, so beginnt er gierig mit den Lippen zu suchen. Wird sie aber weggenommen, während er kaut, so hebt er ein verzweifelt, gekränktes Weinen an, aber er versucht nicht, sie zu suchen oder mit den Lippen zu packen."

So sehen wir in der vierten Woche, d. h. am Ende des ersten Monats bereits eine Differenzierung zweier Momente, der Sättigung und des Lustgewinns. Das Kind verhält sich, wie wir gesehen haben, verschieden, wenn es isst und wenn es einfach sich angenehmen Gefühlen hingibt. Es reagiert auch verschieden auf Entbehrungen.

Die Berichte der sechsten Woche zeigen deutlich, dass das Kind sich ganz verschieden verhält, wenn es die Finger aus Hunger oder zum Vergnügen lutscht.

II/IV (41. Tag). "Gestern und heute vor der Mahlzeit (Während ich die Brust reinigte) saugt Alik die Finger mit ungewöhnlicher Gier. Dabei lässt er undefinierbare Töne so ähnlich wie "nga, nga" vernehmen, wendet sich fortwährend umher, dreht den Kopf, schreit von Zeit zu Zeit auf, lässt manchmal zornige Töne hören, dann saugt er wieder. Die Finger rutschen immer aus dem Munde, bald lutscht er am Finger, bald an der Faust usw."

12/IV (42. Tag). "Morgens nach dem Essen lag Alik ruhig und lutschte eifrig am Zeigefinger der linken Hand, und liess das charakteristische "Grunzen" vernehmen. Die Augen waren weit offen und fast unbeweglich. Überhaupt waren Unbeweglichkeit und Konzentriertheit die besonderen Züge seines heutigen Lutschens. Es genügt zu sagen, dass er fast eine Stunde ein und denselben Finger gelutscht hat."

Hier tritt der Unterschied in dem Benehmen des Kindes so krass hervor, dass er für sich selber spricht. Es folgt nun ein Bericht darüber, wie das Kind sich verhält, wenn es hungrig ist, isst und sich gesättigt hat und - wenn es sich nur Lust verschafft.

I/V (Aus den Ergebnissen des 2. Monats). "Der Hunger kommt bei Alik in lautem Schreien und in einer ganzen Reihe zweckmässiger Bewegungen zum Ausdruck, die darauf gerichtet sind, - die "Beute" zu erfassen. Mit den Händen macht er ganz bestimmte, greifende Bewegungen, indem er die Fäustchen zusammendrückt und aufmacht.

¹Vgl. Bernfeld, Psychologie des Säuglings, 1925, S. 63 ff.



Den Kopf bewegt er seitwärts und sogar nach unten, wie um mit den Lippen etwas Unsichtbares zu erfassen, was auf dem Polster liegt. Wenn man ihn auf den Händen hält, hebt er den oberen Teil des Körpers und sucht mit den Lippen in der Luft. Dabei lässt er kurze, abgerissene Töne hören und manchmal weint er laut... Der Ausdruck der Augen ist suchend, gierig... Nehme ich ihn auf die Hand, um ihn zu stillen, so wird er ganz umgewandelt. Das Schreien hört auf, auf dem Gesicht erscheint ein ganz besonderer Ausdruck - eine Mischung von Gier und Erwartung. Er atmet angestrengt, greift aber nicht mehr mit dem Mund, sondern schaut nur auf die Brust. Die Brustwarze packt er nicht nur gierig, sondern mit einem noch viel stärkeren Gefühl, wofür mir kein Ausdruck einfällt!"

"... Nun hat er sich gesättigt, er liegt ruhig, langsam den Blick von einem Gegenstand zum anderen lenkend, auf den Lippen - ein unbestimmtes, glückliches Lächeln, die Händchen bewegen sich faul, selten lassen sich leichte Töne wie Seufzer vernehmen. Das ist die Inkarnation der Zufriedenheit und der Ruhe."

Und nun einen Bericht darüber, wie Alik die Finger zu seinem Vergnügen lutscht.

I/V. "Beim Fingerlutschen hat Alik ein ungewöhnlich gespanntes Aussehen. Sein Blick ist nach innen gerichtet. Er sieht und hört nichts. Seine Stellung ist vollkommen unbeweglich. Die ganze Zeit gibt er die charakteristischen "grunzenden" Töne von sich."

Dieser ganze äussere Anblick des Kindes und seine ganze Führung zeigt uns deutlich, dass wir in ein und demselben Akt zwei völlig voneinander verschiedene Dinge haben: Sättigung und mit der Sättigung verbundene Befriedigung, und eine Befriedigung völlig anderer Ordnung, die mit der Aussenwelt nicht verknüpft ist.

Beim Fingerlutschen ist das Kind in sich versunken und der Aussenwelt vollkommen entrückt.

Aber das es nicht ständig am Finger lutschen kann, - bald wird es gewickelt, bald genährt, oder es schläft, und die Finger fallen ihm aus dem Munde heraus, - so muss es jedesmal von neuem die Wiederherstellung der angenehmen Empfindungen anstreben. Dies führt, worauf ich schon oben hingewiesen habe, zu den ersten Versuchen koordinierter Bewegung der Hand.

In der neunten Woche beherrscht das Kind dies alles schon in bedeutendem Maße, und versteht bereits die Finger zum Munde zu führen, wann es will.

In derselben neunten Woche trat noch ein Ereignis ein:



3/V (63. Tag). "Alik ergriff mit beiden Händen den Rand seines Kleides und steckte es in den Mund."

Ein neuer Schritt in der Entwicklung des Kindes. Von diesem Moment an beginnt es mit der Aussenwelt in Berührung zu treten und sie zunächst durch seine bevorzugte erogene Zone kennen zu lernen.

Der Bericht der zehnten Woche sagt hierüber folgendes:

5/V (65. Tag). "Gestern und heute verfolge Alik sehr aufmerksam die Bewegung der linken Hand. Er bewegt sie nach vorn und nach hinten, nach rechts und nach links, die Augen folgen ununterbrochen ihren Bewegungen. Der Gesichtsausdruck ist sehr ernst, die Lippen leicht geöffnet, die Brauen gerunzelt."

Das Kind macht seine Beobachtungen, indem es seine Aufmerksamkeit einem bestimmten Gegenstand zuwendet (der linken Hand). Der Bericht fährt fort:

"Einmal versuchte er die linke Hand mit der rechten zu ergreifen, aber er machte die Faust zu früh. Trotzdem begann er die linke Hand mit der rechten in den Mund zu schieben. Der Mund öffnete sich, so als ob er darauf gewartet hätte, aber er brachte die Hand nur ungefähr bis zum Kinn und begann dann von neuem mit beiden Händen von vorn auszuholen."

11. Woche: 16/V (76. Tag). "Die Beobachtung seiner Hände geht immer weiter voran. Er wendet bereits seine Blicke von der einen Hand auf die andere, so, als ob er sie miteinander vergliche. Dabei sind die Hände ständig zu Fäusten geballt. Gestern und heute lutschte er abwechselnd bald an der linken, bald an der rechten Faust."

12. Woche: 24/V (84. Tag). Bereits seit drei Tagen greift Alik mit der einen Hand die andere. Er schaut sehr eifrig auf seine sich bewegenden Hände, dann beginnt er sie langsam aneinander zu nähern. Eine ergreift die andere und führt sie zum Munde hinein."

An demselben Tage:

"Er greift jetzt bereits verschiedene Gegenstände (Windel, das Kleidchen, das Hemd oder das Tuch) und steckt es in den Mund... Heute spielte er mit dem Finger des Vaters und steckte ihn ebenfalls in den Mund."

So beginnt das Kind also langsam und allmählich sich mit der Aussenwelt bekannt zu machen. Die Lust verknüpft sich mit neuen Momenten - den Erkenntnisakten. Es schaut auf seine Hand und zieht sie in den Mund. Hierbei zieht es sie mit der anderen Hand, obgleich es bereits sehr gut die Hand zum Munde führen kann, wenn es lutschen will. Wir werden sehen, wie das Fingerlutschen ihm nach einer gewissen Zeit ermöglicht, zwei Empfindungen zu verknüpfen, die es gleichsam aus zwei verschiedenen Gegenständen her erhalten hat, - dem Anblick der Hand, welche es mittels der anderen Hand in den Mund steckt, und derselben Hand (aber unsichtbar wenn es den Finger lutscht. Dasselbe Fingerlutschen verhilft ihm di

Hand (vorläufig nur diese) von anderen Gegenständen, die nicht seinem Körper angehören, zu unterscheiden. Der Beginn dieses Erkennens - seines Körpers und der Welt - ist auch in dem eben angeführten Bericht enthalten.

Was geht nun in diesem Monat beim Brustsaugen vor sich? In den "Fortschritten des dritten Monats" findet sich darüber folgender Bericht:

1/VI. "Wenn Alik vor dem Essen in Windeln gelegt wird, so lächelt er fröhlich; wenn er eingewickelt ist, so schaut er auf mich, während ich das Stillen vorbereite. Dann, wenn ich ihn auf den Arm nehme, macht er immer eine und dieselbe Bewegung mit dem Munde: Er züngelt und schmatzt mit den Lippen, wobei er mit gierigen Augen auf die offene Brust schaut. Wenn ich irgendwie mich verzögere, beginnt er heftig zu weinen. Während des Saugens geht seine Hand teilweise zur Brust, teilweise auf mich, und zuweilen greift er das Kleid oder nach meinem Finger. Alik saugt gierig, aber nur so lange die Milch von selber fließt; hört sie auf, so beginnt er sich zu ärgern und verlangt, an die andere Brust gelegt zu werden. Wenn er getrunken hat, lässt er die Brustwarze los und das erste, was er tut ist, dass er mich anlächelt. Dann fängt er zu sprechen an, und setzt dieses auch noch im Bett fort.. Die Stellung während des Saugens ist charakteristisch. Sein Rumpf ist leicht gebogen und mir zugewandt. Der Kopf liegt weit zurück, die Hand ist ebenfalls nach hinten gelegt, die Augen halb geschlossen. Die Wangen sind gerötet. Seine Stellung und seine ganze kleine Figur ist von einer aussergewöhnlichen Wollust erfüllt."

Aus diesem Bericht geht hervor, dass die Lust, die mit dem Brustsaugen verknüpft ist, noch immer am stärksten ist, aber nach meiner Ansicht beginnt hier bereits noch ein anderes Moment in den Vordergrund zu treten - die Lust aus der Nähe der Mutter. Darauf deutet das Verhalten seiner Hände während des Trinkens und auch sein Anschmiegen mit dem ganzen Körper. Endlich mag noch als Beweis das Lächeln dienen, mit dem er sich unmittelbar nach Beendigung der Mahlzeit an die Mutter wendet.

Auf diese Weise hat Alik im dritten Monat die Beziehung zur Aussenwelt hergestellt: das Saugen an der Brust nähert ihn der Mutter, das Fingerlutschen lehrt ihn die Teile seines Körpers von fremden Gegenständen zu unterscheiden.

Im vierten Monat ändert sich das Benehmen des Kindes vollständig. Seine ganze Tätigkeit und sein ganzes Interesse konzentrieren sich auf die Bewegungen der Hände, der Füße und des Körpers. Er lernt Gegen-



stände, und sogar sich bewegende Gegenstände (sein Beinchen) ergreifen, sich nach allen Seiten drehen, und interessiert sich für alles, was um ihn herum vor sich geht.

Was geschieht aber nun mit dem Fingersaugen?

15. Woche: 14/VI (105. Tag). "Alik lutscht jetzt seine Finger nur vor dem Schlaf und im Schlaf. Das Lutschen beginnt für ihn ein Schlafmittel zu werden."

Wenn wir uns an die früheren Berichte erinnern, wo davon gesprochen wird, wie das Kind andauernd bemüht ist, den Lustgewinn aus dem Lutschen zu verlängern und stundenlang ununterbrochen die beiden Finger der linken Hand saugen kann, so sehen wir, dass der Entwicklungsprozess des Kindes weit vorgeschritten ist. Das Fingerlutschen verlor seine frühere Stärke als Genuss, es würde jetzt das Kind nur noch in seinen Bewegungs- und Forschungsversuchen stören. Die Muskelerotik trat entschieden an die erste Stelle, und dem Fingerlutschen verblieb seine Bedeutung: Das Kind von der Aussenwelt zu trennen (die Versenkung des Kindes in sich selbst). Das Kind lutscht die Finger jetzt vor dem Einschlafen und während des Schlafens. Hierin können wir ein gutes Beispiel dafür sehen, dass das Kind, das sich normal ohne Hemmungen entwickelt hat, seine Triebe nicht auf das Fingerlutschen fixiert; es hat dafür sehr viele andere überaus interessante Möglichkeiten.

Gleichzeitig mit der Entwicklung der Muskeltätigkeit zeigt sich beim Kinde auch eine mit der oralen Zone verknüpfte aggressive Tendenz (Bemächtigungstrieb). In dieser Zeit beschäftigt sich Alik sehr wenig damit, an Gegenständen zu lutschen, sondern bemühte sich mehr, sie mit dem Mund zu ergreifen, sie durch den Mund sich zuzueignen. 1)

Hierüber folgendes:

15. Woche: 9/VI (100. Tag). "Alik's Aufmerksamkeit war heute durch meinen Plaid angezogen. Er wandte sich auf seine Seite und langte mit den Händen, mit dem offenen Munde danach. Seine ganze Stellung zeigte eine aggressive Absicht, aber besonders charakteristisch war sein weit geöffneter Mund."

15. Woche: 14/VI (105. Tag). "Ich setzte mich an seine linke Seite und legte mir eine farbige Stickerei auf die Brust. Sowie Alik sie sah, begann er sich auf sie zu bewegen. In seine Augen kam ein gieriger Glanz, der Mund öffnete sich, die Lippen wurden vorgeschoben, der Atem kam stossweise. Er wandte sich mit dem oberen Teil des Körpers zu mir und streckt die Arme aus. Eine

¹ Wahrscheinlich haben wir hier ein Überbleibsel der sogenannten "kannibalen Phase" der Entwicklung des Menschen.

Zeitlang versuchte Alik die Stickerei zu ergreifen, aber ohne Resultat. Darauf legte er sich auf den Rücken, sah die Stickerei gierig an, wobei er seine Faust lutschte."

Im vierten und fünften Monat sind fast gar keine Aufzeichnungen über das Lutschen. Dies erklärt sich vor allen Dingen daraus, dass Alik in dieser Zeit sehr stark von allen möglichen Bewegungen in Anspruch genommen war. Keine Minute war er ruhig. Als einen grossen Erfolg dieser Periode können wir den Umstand betrachten, dass er in dieser Zeit allmählich lernte, an seinen Zehen zu saugen, d. h. eine neue Bewegung, die mit dem Lutschen verknüpft war und ein bestimmtes Ziel verfolgte, zu beherrschen begann.

In der zwanzigsten Woche wurde mit Alik ein kleines Experiment angestellt, um festzustellen, ob das Saugen allein oder auch die Anwesenheit der Mutter während des Essens notwendig und wichtig ist. Die Familie Alik's lebte damals auf dem Lande zusammen mit der Familie G. Alik kannte Frau G. sehr gut, sah sie ständig, liebte sie sehr und hielt sie durchaus für eine der seinigten. Die Mutter hat Frau G., sie bei einer Mahlzeit zu ersetzen.

17/VII (133. Tag). "Heute machten wir mit Frau G. folgenden Versuch: Als die Essenszeit herangekommen war, nahm sie Alik, setzte sich auf meinen gewöhnlichen Platz und legte ihn an die Brust. Auf dem Gesicht Alik's zeigte sich ein starkes Nichtverstehen. Er ergriff nicht die Brustwarze, wie gewöhnlich, sondern blieb mit offenem Munde und schaute ununterbrochen auf Frau G. Dann drehte er den Kopf und begann mit den Augen im Zimmer herumzusuchen, erblickte mich und begann mich anzulächeln. Wie sehr auch Frau G. versuchte, ihm die Brustwarze in den Mund zu legen, so nahm er sie doch nicht. Jedoch, sowie ich ihn an die Brust legte, lächelte er fröhlich und begann sofort zu saugen."

Der sechste Monat bringt wiederum viele Berichte und Beobachtungen über die weitere Entwicklung des Sagens. Es muss bemerkt werden, dass dieser Monat in vielen Beziehungen ein Wendepunkt im Leben Alik's war. Erstens konnte er vollständig seinen Körper nach allen Seiten drehen, am Ende dieses Monats (der 25. und 26. Woche), begann er selbständig zu sitzen und sich am Rande des Wägelchens festhaltend selbständig zu stehen. Ferner erhielt er zum Schluss des Monats zum erstenmal Mannagrütze statt der reinen Brustnahrung. Und zur selben Zeit gibt er, wie wir aus den unten angeführten Aufzeichnungen sehen werden, fast vollständig den Lustgewinn beim Brustsaugen auf.

Beginnen wir mit den Berichten, die sich auf das Erkennen seiner Umwelt und seines Körpers durch das Saugen beziehen.

23. Woche: 7/VIII (159. Tag): "Alik liebte es sehr, mit dem Bauch



nach unten zu liegen, die Ellbogen aufgestützt und ebenso die Knie. In dieser Stellung schaut er auf seine Hände, lutscht sie und schaut dann wieder auf sie."

24. Woche: 16/VIII (168. Tag): "Alik erhielt heute ein neues Spielzeug. Als ich es ihm gab, ergriff er es mit beiden Händen, schaute es an und steckte es plötzlich in den Mund. Er lutschte etwas daran, nahm es dann heraus, lutschte dann wiederum an dem Spielzeug und dann wiederum an der Hand, und dann begann er das Spielzeug anzuschauen und liess es schliesslich fallen."

26. Woche: 28/VIII (180. Tag). "Beim Lutschen scheint Alik ein Wissen um seine eigene Hand zu haben. Früher geschah es häufig, dass es irgendeinen Gegenstand ergriff, aber zufällig nicht ihn, sondern seine Hand in den Mund bekam und daran lutschte, ohne die Täuschung zumerken. Heute aber ergriff er meinen Finger und steckte ihn in den Mund. Ich drehte meinen Finger vorsichtig so, dass seine Hand in den Mund kam und mein Finger unten blieb. (Ich hatte diesschon früher mehreremal mit Erfolg getan.) Aber jetzt wandte Alik, nachdem er mit dem Munde seine Hand ergriffen hatte, sofort den Kopf und schrie heftig, um dann von neuem meinen Finger hineinzustecken."

So sehen wir, dass das Kind durch das Lutschen am Finger und an Gegenständen die Glieder seines Körpers von fremden Gegenständen zu unterscheiden gelernt hat. Wenn dies auch noch jetzt nur durch den Mund geschieht, so gelingt es doch bereits leichter; weil das Sehen, das Tasten, der Schmerz ihm helfen das Begonnene zu vollenden. Der Mund und das Saugen mit dem Mund stehen jedoch vorläufig noch immer im Zentrum seiner Bemühungen, die ihn umgebenden Dinge zu erkennen. Nachdem Alik gelernt hatte, sich auf dem Bauch herumzudrehen, begann er die Gegenstände direkt durch den Mund, ohne Zuhilfenahme der Hände, zu untersuchen. Solche Aufzeichnungen gibt es sehr viele: er schnappt mit dem Munde und er greift mit dem Munde. Ich werde nicht alle anführen, sondern beschränke mich nur auf eine eng mit dem Lutschen verknüpfte Aufzeichnung.

26. Woche: 28/VIII (180. Tag). "Alik erhielt ein grosses rotes Holzei geschenkt. Er spielt mit ihm sehr gern, meistens legt er sich auf den Bauch, beginnt mit dem Mund am Ei zu lutschen, wobei er es vorwärts bewegt, da das Ei sich dreht."



Die Wespe mit vergnügtem Sinn
Betrachtet sich als Siegerin.

Nun noch ein neues Moment, das vielleicht bei der Sublimierung der Oralerotik eine Rolle spielt: das Ansaugen an die Mutter, wahrscheinlich die erste Form des Kusses.

23. Woche: 7/VII (159. Tag). "Ich nahm Alik auf den Arm, um mit ihm spazieren zu gehen. Während wir gingen, drehte Alik seinen Kopf zu mir und plötzlich warf er sich auf mich und saugte an meiner Wange. Ich war so erstaunt, dass ich mich nicht gleich wegbog, sodass er mit dem Mund einen Teil meiner Wange festhalten konnte. Später wiederholte sich dies noch einmal, ebenso schnell und unerwartet, und das drittemal saugte er an meinem Arm in der Schultergegend."

Solche Bericht werden wir später noch mehrfach finden. Alik saugte sich nicht nur an mich, sondern auch am Vater an. Das Ansaugen geschah, wenn man mit ihm spielte, er in guter Stimmung war und keine Anzeichen von Hunger zeigte.

Wir gehen jetzt zum eigentlich Brustsaugen über und wollen sehen, ob hier eine Veränderung in den letzten drei Monaten erfolgt ist. Beim letztenmal, am Ende des dritten Monats, sagten wir, wie stark noch der Lustgewinn vom Brustsaugen war. Sehen wir nun zu, was die Berichte der vierundzwanzigsten Woche sagen.

16/VIII (168. Tag). "Wenn der stärkste Hunger beim Stillen schon beseitigt ist, wird Alik von dem kleinsten Geräusch, aber auch ohne jeden äusseren Grund, vom Essen abgelenkt. Plötzlich stösst er mit beschäftigtem Blick die Brustwarze fort und schaut im ganzen Zimmer herum. Gleichsam als ob er sich überzeugt hätte, dass alles an seinem Platz ist, beginnt er wiederum geschäftig zu saugen."

Hier sehen wir bereits nicht mehr das völlige Insichselbstversunken-sein. In seinem Empfinden und Leben herrscht nicht mehr jene "Wollustpose", von der wir oben gesprochen haben. Das Kind saugt mit "geschäftiger" Miene.

Das heisst, dass die Sexualbefriedigung, die mit diesem Akt verbunden ist, entweder gänzlich auf irgend etwas anderes übertragen wurde oder nur noch in sehr kleinen Dosen vorhanden ist.

In den "Ergebnissen des sechsten Monats" wird darüber schon ganz bestimmt ausgesagt.

I/IX. "Das Brustsaugen ist schwächer geworden und an die zweite Stelle gerückt. Zuerst saugt er gierig, solange er noch Hunger hat, später beginnt er zu spielen, dreht sich beinahe auf den Bauch, schlägt mit den Händen, lallt, hält aber die Warze im Munde. Dies weist daraufhin, dass die sexuellen Erscheinungen fehlen, die bisher sich in der Konzentriertheit, Unbeweglichkeit usw. geäussert haben. Was ersetzt ihm aber diese Lust?... Ich wollte schon lange sagen, dass ich anfangs, für ihn ein Objekt zu werden, das an die Stelle des Saugens tritt, und dass im gegebenen Moment für ihn die vielleicht nur rein physische Empfindung meiner Nähe notwendig ist."

So wird also am Ende des sechsten Monats die überaus starke und kräftige Saugelust allmählich unbedeutender. Teilweise behält sie noch ihre Bedeutung beim Fingerlutschen, teilweise geht sie in einen Lustgewinn, sozusagen taktilen Charakters über, der mit der physischen Nähe der Mutter überhaupt und nicht der Mutterbrust allein verknüpft ist. Und daher verhält sich Alik auch, als er zum erstenmal Manna-grütze statt der Brust erhält, dieser Tatsache gegenüber völlig ruhig.

26. Woche: 31/VIII (183. Tag). "Heute erhielt Alik zum erstenmal Grütze. Er ass sie direkt aus dem Löffel und mit grossem Appetit. (In den heissen Tagen des Sommers hatte ich ihm oft mit einem Löffelchen zu trinken gegeben, so dass er schon daran gewöhnt war.)"

Im siebenten und achten Monat lernt das Kind allmählich aus dem Löffel essen. Anfänglich war es über die Unterbrechung aufgeregt und verlangt, dass das Essen ununterbrochen in den Mund fliesse, so dass man versuchte, es mit der Flasche zu ernähren, aber es lehnte dies ab und fand selbst einen Ausweg aus der Lage.

32. Woche: 5/X (218. Tag). "Während des Essens ergriff Alik wie immer den Löffel mit der rechten Hand und führte ihn zum Munde, aber die beiden Finger der linken Hand lutschte er in den Zwischenräumen, während ich die Milch nahm, und gab erst die Finger aus dem Mund, wenn ich ihm den Löffel näherte."

So gelang es Alik, die neue Essensmethode mit dem früheren Lustgewinn zu kombinieren. Als er schon an die Unterbrechung im Essen gewöhnt war, lutschte er nur noch beim Milchnehmen an den Fingern, bei aller anderen Nahrung dagegen nicht, sondern aß normal. Offensichtlich wollte er den Lustgewinn beim Milchtrinken noch nicht aufgeben. (Damals erhielt er nur zwei Zusatzmahlzeiten und dreimal die Brust.)

Das Verlangen nach körperlicher Nähe der Mutter entwickelt sich ebenfalls im Zusammenhang mit den früheren Formen der Erzielung von Lustgewinn.

27. Woche: 6/IX (189. Tag). "Wenn ich Alik auf den Arm nehme, so legt er unverzüglich die Finger in den Mund und beginnt eifrig zu lutschen. Dasselbe geschieht, wenn er dicht bei mir ist."

28. Woche: 7/IX (190. Tag). "Ich nahm Alik auf den Arm. Er lutschte sofort an den Fingern und war still. Ich übergab ihn dem Vater. Alik begann sofort zu lachen und mit dem Vater zu spielen. Dann nahm ich ihn wieder, sofort steckte er wieder die Finger in den Mund und hatte dabei eine nachdenkliche Miene."

Aus den Ergebnissen des siebenten Monats:

"In der emotionalen Sphäre tritt jetzt an die erste Stelle die Verbundenheit mit mir. Sie äussert sich in einem unbeschränkten Bedürfnis nach meiner Nähe. Wenn der Knabe mich sieht, wird er ganz verändert. Er streckt die Arme nach mir aus, schmiegt sein Gesicht und seinen ganzen Körper an mich, saugt an mir, betastet mich usw."

Es ist jetzt klar, dass ein bedeutender Teil der Libido, welche mit dem Saugakt verknüpft war, auf ein neues Gleis überführt ist, und nur noch unbedeutende Überbleibsel in Form des Fingerlutschens vor dem Schlagen und beim Essen übriggeblieben sind. In den Ergebnissen des achten Monats ist sogar vermerkt, dass Alik das Brustsaugen unterbricht, um am Finger zu lutschen, und dann von neuem die Brust nimmt. Der achte Monat ist noch dadurch interessant, dass in ihm allmählich der Übergang von der Untersuchung der Gegenstände mit dem Mund zur Untersuchung durch Tasten, Beschauen und durch das Gehör erfolgt ist und schliesslich den Charakter einer ständigen Erscheinung angenommen hat. Im vorangegangenen Monat war es nur vereinzelt, dass Alik einen Gegenstand untersuchte, ohne ihn in den Mund zu nehmen.

I/IX. "Als Forschungsinstrument dient ihm jetzt öfters Auge und Hand, der Mund ist an die zweite Stelle getreten. Wenn er jetzt irgend etwas lutscht, so häufig als Spiel oder um den Geschmack zu erproben. (Brotkrümel, Zucker, Watte.) Gewöhnlich schaut er den neuen Gegenstand an, betastet ihn, beklopft ihn und steckt ihn dann zuweilen in den Mund, aber nicht auf lange."

So verliert der Mund allmählich seine ursprünglichen zahlreichen Funktionen und nähert sich im Laufe der Entwicklung des Kindes immer mehr und mehr der Aufgabe bei dem normalen erwachsenen Menschen.

Im neunten Monat begannen die ersten Onanieversuche. Alik untersuchte sich, tastete bald hier, bald dort an seinem Körper und betastete dabei einmal sein Glied. Zuerst wollte er es einfach nach oben ziehen, um es zu betrachten. Er erhielt wahrscheinlich eine bestimmte Empfindung und begann zu lachen. Später erneuerte er natürlich öfter das neuerschlossene Lustgefühl. Im folgenden wird darüber berichtet:

39. Woche: 27/XI (271. Tag). "Gestern und heute griff Alik viele Male an sein Geschlechtsorgan. Er liegt auf dem Rücken, während er mit der Hand umhertastet, bis er danach greift. Wenn er sitzt, so neigt er den Kopf und schaut darauf und später streckt er die Hand danach aus. Sein Verhalten ist hierbei ganz anders, als beim Fingerlutschen. Dort war er eifrig und vertieft, und hier nur auffällig heiter. Er lacht und spricht laut dabei."



Sehr viel Lust zog Alik in dieser Zeit aus dem Essensakt selber.
Aus den Ergebnissen des elften Monats:

"Der Atem wird schneller, die Wangen röten sich, der Blick geht nach innen, die Pupillen sind erweitert."

Als Alik ein Jahr alt wurde, wurde er endgültig von der Brust entwöhnt. Ausserlich hat er darauf gar nicht reagiert. Der Bericht hierüber sagt folgendes:

2/III 1921. "Anlässlich seines Geburtstages wurde Alik heute von der Brust entwöhnt. Er bemerkte dies überhaupt nicht, sondern trank mit Vergnügen ein Glas Milch."

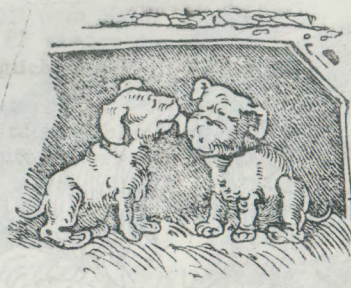
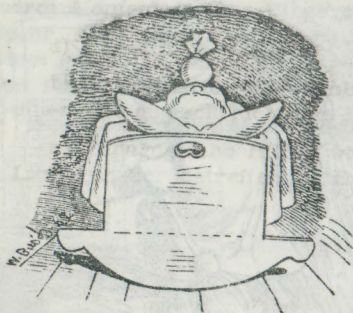
Im weiteren werden uns noch Rezidiven begegnen, von denen z. B. folgender Bericht Zeugnis ablegt.

63. Woche: 13/V, 1921 (1 Jahr 2 Monate). "In den letzten Tagen unterbricht sich Alik während des Essens, um an mir zu saugen. Er bevorzugt dabei eine ganz bestimmte Stelle - den Teil der Brust, der von dem Halsausschnitt freigelassen ist. Er saugt daran, um dann mit dem Essen fortzufahren, so als ob nichts geschehen wäre."

Als Alik ein Jahr fünf Monate alt wurde, kam er in das Kinderheim, wo ihm volle Freiheit in bezug auf das Fingerlutschen gelassen wurde. Er fuhr auch dort mit dem Lutschen fort, jedoch nur vor dem Schlafen, zuweilen auch bei Verdruss und bei Verletzung. Hierbei lutschte er nicht die verletzte Stelle, sondern dieselben beiden Finger der linken Hand. Spielzeug und andere Gegenstände steckte Alik nicht mehr in den Mund, er aß normal, Süßigkeiten lutschte er nicht, sondern nagte daran. Sein Appetit war stets, auch wenn er krank war, ausgezeichnet. Er ißt alles und ohne Launen. Seine Lieblingspeise war in diesem Alter neben Früchten und Süßigkeiten Milch, Mannagrütze und Buchweizengrütze, Kartoffeln und rote Grütze. Mit eineinhalb Jahren konnte Alik selbständig und genügend schnell mit dem Löffel essen. Er küsst leicht, saugt sich nicht mehr an, sondern drückt nur die Lippen auf.

Mit zwei Jahren neun Monaten erkrankte Alik an Scharlach und wurde in die Klinik gebracht. Der Arzt empfahl ihm das Fingerlutschen abzugewöhnen, da das Lutschen Komplikationen im Munde hervorrufen könnte.

15/XII, 1922 (2 Jahre und 9 Monate). "Wie soll man Alik vom Fingerlutschen entwöhnen? nichts kann ich dazu ausdenken. Ich würde ihn gern bitten, es nicht zu tun oder es ihm nicht erlauben, aber das Weinen ist in der Klinik nicht erlaubt, und ohne Tränen geht es natürlich nicht. Ich weiss nicht, was zu tun; Vorläufig wasche ich ihm nur die Finger vor dem Schlaf mit heissem Wasser."



17/XII, 1922 (2 Jahre und neun Monate). "Am Abend fragt mich Alik ganz unerwartet: "Und der Doktor erlaubt mir nicht am Finger zu lutschen? - "Ja,; - ;Ich werde nicht mehr lutschen." Und tatsächlich hörte er auf zu lutschen, dafür aber fängt er sehr stark zu onanieren an, wurde gereizt, warf sich herum, brummelte vor sich hin und lachte immerzu. Schliesslich beschloss ich ihm die Finger zu waschen und ihm das Lutschen zu erlauben. Darauf schlief er sofort ein."

22/XII, 1922 (2 Jahre und 9 Monate). "Die Angelegenheit des Fingerlutschens ist unerwartet gut geworden. Einige Tage lang wusch ich sie ihm, bis er mit von neuem fragte: "Mama, der Doktor erlaubt nicht, zu lutschen?" Ich bestätigte. "Wird mein Mund dann krank werden?" - "Ja." - "Nun, dann werde ich nicht mehr lutschen."

Und seit dieser Zeit nimmt er nicht mehr die Finger in den Mund, weder am Tage noch in der Nacht.

Aus diesem Bericht geht hervor, dass wir Erwachsene erstens häufig das Bewusstsein des Kindes unterschätzen und eher bereit sind, zu den äussersten Gewaltmassregeln zu schreiten, statt dem Kinde selbst zu gestatten, seiner Triebe Herr zu werden. Zweitens sehen wir, dass Alik nicht auf einmal seine Triebe beherrschen kann. Er entsagt dem Fingerlutschen, er ersetzt diesen Lustgewinn durch andere noch stärkere Lust. Aber seine Aufregung bei dem Onanieren (gewöhnlich onanierte er sehr ruhig) beweist, dass der Fall nicht so ganz einfach ist. Nachdem er wiederum die Möglichkeit hatte zu lutschen, kehrt Alik aus eigener Initiative zu dem schon gestellten Thema zurück, stellt neue analoge Fragen und lässt endlich entschieden vom Fingerlutschen ab. Während seiner Krankheit ersetzt er diesen Lustgewinn am meisten durch Onanie, aber ohne jede Aufregung. Umgekehrt, als Alik zufällig beim Fallen sein Genitale verletzt hatte und einige Tage nicht onanieren konnte, kehrte er von neuen für diese Zeit zum Fingerlutschen zurück. Der folgende Bericht sagt hierüber näheres:

12/I, 1923 (2 Jahre und 10 Monate). "Alik schläft die ganze Nacht sehr gut, die Hände lagen die ganze Zeit auf der Brust oder in Kopfhöhe. Er schlief mit dem Finger im Munde ein und steckte, wenn er aufwachte, die Finger in den Mund."

Nach diesem kurzen Rückfall in frühere Lustgewinnungsformen hörte Alik vollständig auf am Finger zu lutschen. Auch das Onanieren hörte nach der Genesung auf. Meistens schlummerte er ein, während er sich Bauch und Brust streichelte. Zwei Monate später finden wir über das Fingerlutschen folgenden Bericht:

18/III, 1923 (3 Jahre). "Alik wirft sich lange hin und her, er bittet: "Gib mir die Hand", ich gebe sie ihm. Er beginnt die Hand und die Finger zu küssen und sagt dabei: "Ich küsse dir die Finger, diesen und noch diesen" usw. Dann plötzlich "Mama, ich möchte den Finger lutschen". - "Nun lutsch." - "Wasch mir die Finger, dann werde ich lutschen" (Erinnerung an die Klinik). Ich wusch ihm die Finger, wobei er die rechte Hand gab; nicht die linke, die er früher immer genommen hatte. Er fängt zu lutschen an, hört aber bald damit auf. "Warum lutschst du nicht?" - "Es gefällt mir nicht, es schmeckt mir nicht!"

Dieses "Es schmeckt nicht" beweist, dass Alik beim Fingerlutschen keinen Lustgewinn mehr hat und er deshalb nicht mehr darauf zurückkommt. Seine Libido bewegt sich auf einem neuen Geleise, andere Lust hat das Saugen, diese erste und wichtigste Lustform des Kindes, ersetzt. Und dies geschah ohne die geringste Anstrengung von seiten der Erwachsenen. Das Kind erhielt durch das Saugen und Lutschen alles für seine Entwicklung Notwendige, es erhielt ein Maximum von Lust und konnte deshalb dieses ruhig aufgeben, als es notwendig wurde. Eines der Stadien der psychosexuellen Entwicklung ist offensichtlich völlig normal und natürlich beendet.

Welche Schlüsse und Probleme ergeben sich auf Grund des eben Dargelegten?

- 1) Das Fingerlutschen ist keine "dumme Angewohnheit". Es ist biologisch normal und eine gesetzmässige Erscheinung beim Kinde in einer bestimmten Entwicklungsphase.
- 2) Das Lutschen am Finger und an Gegenständen trägt zu der Verstandesentwicklung des Kindes in den ersten Monaten seines Lebens bei, es lernt so seine Umgebung und seinen Körper kennen.
- 3) Damit das Saugen stets in den Grenzen des Normalen bleibe, muss bereits von den ersten Tagen an eine richtige pädagogische Umgebung geschaffen werden, damit sich das Kind in jeder Beziehung normal und richtig entwickeln kann.

Das pädagogische Verhalten zur Oralerotik besteht in folgenden drei Momenten:

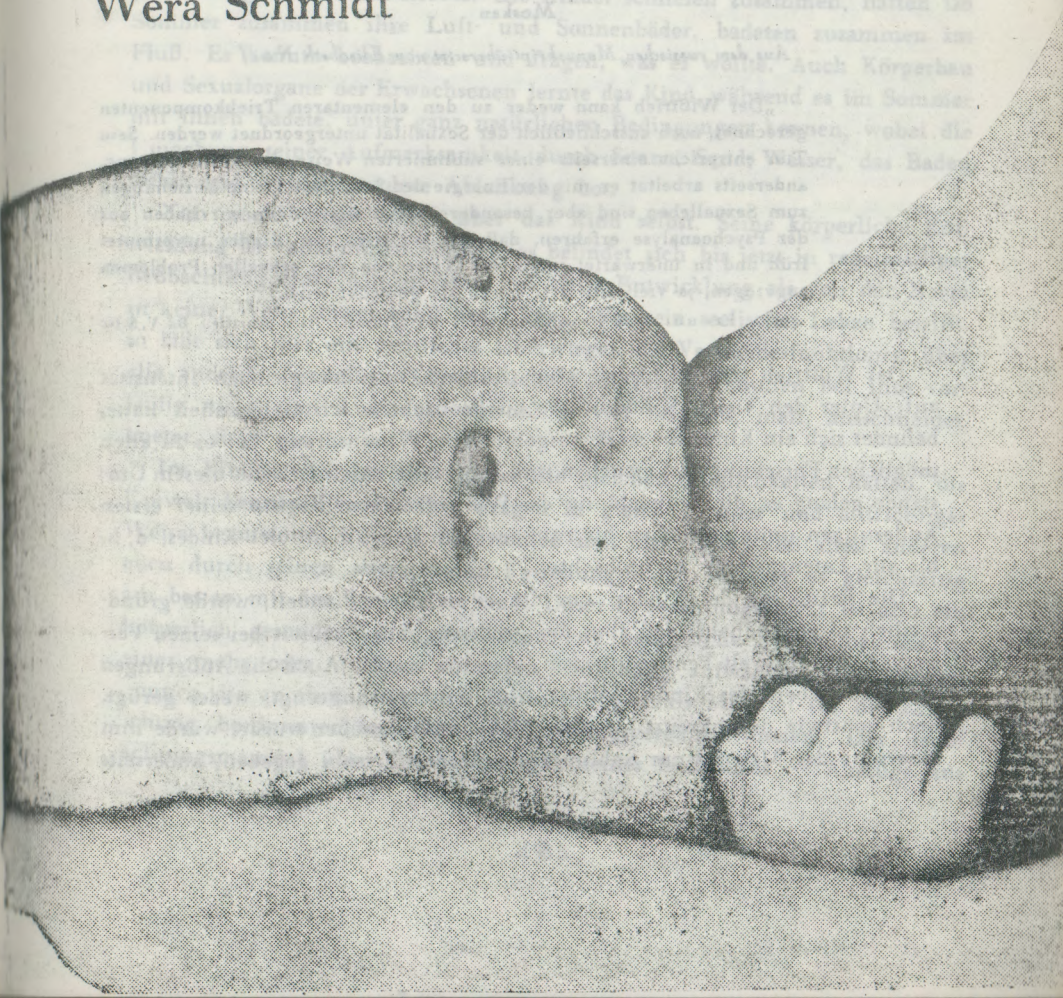
- a) Gewährung von freier Lustbetätigung.
- b) Erleichterung der Sublimierungsmöglichkeit durch Herstellung einer pädagogisch richtigen Umgebung.
- c) Pädagogische Hilfe, wenn der noch nicht sublimierte Teil der Libido in der betreffenden Entwicklungsstufe zu verweilen droht.

Volkspreis -.50

Die Bedeutung des Brustsaugens und des Fingerlutschens für die seelische Entwicklung

Von

Wera Schmidt



Die Entwicklung des Wißtriebes bei einem Kinde

Von

Wera Schmidt

Moskau

Aus dem russischen Manuskript übersetzt von Elisabeth Naeff

„Der Wißtrieb kann weder zu den elementaren Triebkomponenten gerechnet, noch ausschließlich der Sexualität untergeordnet werden. Sein Tun entspricht einerseits einer sublimierten Weise der Bemächtigung, anderseits arbeitet er mit der Energie der Schaulust. Seine Beziehungen zum Sexualleben sind aber besonders bedeutsame, denn wir haben aus der Psychoanalyse erfahren, daß der Wißtrieb der Kinder unvermutet früh und in unerwartet intensiver Weise von den sexuellen Problemen angezogen, ja vielleicht erst durch sie geweckt wird.“

Freud: „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie.“ Ges. Schriften, Bd. V, S. 69.

Der Wißtrieb tritt nicht bei allen Kindern mit der gleichen Intensität auf. Unter den vielen Kindern, die zu beobachten ich Gelegenheit hatte, befindet sich ein Kind mit stark ausgebildetem Wissensdrang, der es zu allen möglichen Forschungen, Versuchen und Fragen veranlaßte. Dank diesem Umstande gelang es, die Entwicklung des Wißtriebes vom Beginn seiner ersten Äußerungen ununterbrochen bis zum sechsten Lebensjahre des Kindes, d. h. bis zur Latenzperiode zu beobachten.

Die Erziehung des Kindes, um das es sich hier handelt, wurde grundsätzlich so gehandhabt, daß ihm die größtmögliche Freiheit bei seinen Versuchen, die Umwelt kennenzulernen, gewährt wurde. Auch die Äußerungen des Sexuallebens des Kindes wurden durch nichts eingeengt, weder gerügt, noch sonstwie durchkreuzt. In dem Maße, als es größer wurde, wurde ihm einerseits das Material zur Sublimierung seines Triebes gegeben, anderseits

gingen alle Bestrebungen der Erzieher dahin, das Kind zu veranlassen, selbst mit seinen primitiven Trieben fertig zu werden, selbst am Kampf mit ihnen Anteil zu nehmen. Infolgedessen entstand bei dem Kinde eine wünschenswerte Beziehung zu den sexuellen Erscheinungen, — es sieht sie als gesetzmäßige und wesentliche Teile seines Lebens an und spricht von ihnen ebenso ruhig, einfach und offen wie auch von seinen übrigen Erlebnissen und Interessen. Daher kam es, daß, als sich sein Interesse der Frage der Kinderentstehung zuwandte, es ebenso gerade und offen darüber sprach wie über jede andere Erscheinung.

Was seine Schaulust anbetrifft, so hatte dieses Kind auch in dieser Beziehung die Möglichkeit, sein Interesse unter völlig natürlichen Umständen zu befriedigen. Mit einem Jahr und fünf Monaten kam es in das „Kinderheimlaboratorium“ des psychoanalytischen Instituts, wo es drei Jahre unter gleichaltrigen Kindern verlebte. Die Kinder schliefen zusammen, hatten im Sommer zusammen ihre Luft- und Sonnenbäder, badeten zusammen im Fluß. Es konnte beobachten und fragen, was es wollte. Auch Körperbau und Sexualorgane der Erwachsenen lernte das Kind, während es im Sommer mit ihnen badete, unter ganz natürlichen Bedingungen kennen, wobei die Umgebung seiner Aufmerksamkeit durch Sonne, Sand, Wasser, das Baden selbst und manches andere Ablenkung bot.

Nun noch einige Worte über das Kind selbst. Seine körperliche Entwicklung ist vollkommen normal; es befindet sich bis jetzt in regelmäßiger Beobachtung eines Kinderarztes, der seine Entwicklung als von der Norm in keiner Weise abweichend bezeichnet. Was sein seelisches Leben betrifft, so läßt sich hier ein deutliches Überwiegen der Verstandesfunktionen über alle anderen feststellen. Künstlerische Fähigkeiten kommen bei ihm vorläufig nicht zum Ausdruck, obwohl es viel zeichnet, malt, ausschneidet, knetet, singt usw.

Im Kinderheim, wo alle Kinder die gleichen Möglichkeiten hatten, die Umwelt kennenzulernen, ihre Fragen in gleich genauer und aufrichtiger Weise beantwortet wurden, unterschied sich dieses Kind von allen anderen eben durch seinen ausgeprägten Forschungsdrang, welcher es gleichzeitig am besten mit der Realität verband. Unser Beobachtungsobjekt ist also ein körperlich gesundes Kind, ohne manifeste neurotische Symptome, das in einer mehr oder weniger normalen Umgebung aufwächst. Infolgedessen können die an ihm gemachten Beobachtungen als Material für die Erforschung bestimmter seelischer Entwicklungsvorgänge dienen. Das Beobachtungsmaterial über die Äußerungen seines Wißtriebes — Auszüge aus

„Tagebüchern“ — ist derartig umfangreich, daß hier kaum der zehnte Teil desselben als Beleg und Beispiel Platz finden kann. Ich möchte in der vorliegenden Arbeit an Hand von Auszügen aus den Tagebüchern über das Kind ein Bild von der Entwicklung des Wißtriebes geben, um dann, gestützt auf dieses Material, zu einigen allgemeinen Folgerungen zu gelangen.

Ich greife im Interesse der Darstellung etwas vor, indem ich folgendes Schema für die Entwicklung des Wißtriebes, wie es sich mir auf Grund der Verarbeitung meines Materials ergeben hat, anführe.

Die erste Periode umfaßt ungefähr das erste und zweite Lebensjahr des Kindes: Erste Orientierung in der unmittelbaren Umgebung des Kindes.

Die zweite Periode — Ende des zweiten und das dritte Jahr — bringt neben der Erforschung der Umgebung das Auftreten zahlreicher Interessen, die speziell mit den Partialtrieben zusammenhängen, das Interesse am Urinieren, Defäzieren, das Interesse am eigenen Körper, den Sexualorganen u. a. m.¹

Die dritte Periode, die etwa das Ende des dritten, das vierte und das fünfte Lebensjahr des Kindes umfaßt, könnte man mit dem Ausdruck „Ich und die Welt“ charakterisieren. Für das Kind entstehen zwei Grundprobleme: Geburt und Tod. In dieser Periode entsteht der Wunsch nach der Kenntnis des eigenen Körperbaues und desjenigen der anderen.

Die vierte Periode, die ungefähr mit dem Ende des fünften Jahres beginnt, zeichnet sich durch großes Interesse für das öffentliche Leben und soziale Fragen aus. In dieser Zeit treten zum erstenmal Fragen nach Gott auf.

Indem ich mich an dieses Schema halte, das ich, wie gesagt, auf Grund der Verarbeitung des Gesamtmaterials über dieses Kind gewonnen habe, werde ich eine Anzahl Aufzeichnungen bringen, die die Äußerungen des Wißtriebes aus den verschiedenen Entwicklungsperioden des Kindes illustrieren.

Erste Periode

Die Beobachtung der ersten Anzeichen für den erwachenden Wunsch des Kindes, seine Umgebung kennenzulernen, ist außerordentlich schwierig. Zuerst, unmerkbar, geschieht die Erfassung der Umwelt mit Hilfe der einzelnen erogenen Zentren, Mund, Augen, Ohren, Händen. Gleichzeitig dient

1) Das heißt natürlich nicht, daß das Kind in der vorangegangenen Periode sich gar nicht für diese Dinge interessiert habe, sondern daß sie jetzt erst eine dominierende Bedeutung gewonnen haben.

das so Aufgenommene auch zur Befriedigung dieser Zonen selbst, durch Saugen, Sehen, Hören, zufällige Berührungen. Mein Material enthält zahlreiche Beobachtungen darüber, doch werde ich sie hier nicht anführen, da Bernfeld in seiner „Psychologie des Säuglings“ eine ausführliche Beschreibung aller dieser Momente mit Berücksichtigung der sonstigen in Betracht kommenden Publikationen gibt.

Ich beginne mit der Entwicklung des Bemächtigungstriebes.¹

1) Ende der 5. Woche.

„Wenn Alik (russischer Knabennamen) hungrig ist, fängt er nicht nur an, etwas Unsichtbares mit dem Munde zu suchen, sondern greift mit den Händen um sich, besonders vor sich.“ — Der Hunger ruft beim Kinde eine bestimmte Reaktion hervor — die Beute zu packen, um sie aufzuessen.

2) 22. Juli 1920. — 0, 4, 143. Tag.²

„Ich habe über Alik's Bett meinen weißen, schwarz bestickten Schal gehängt. Als Alik das von ihm geliebte Muster erblickte, versuchte er, auf dem Rücken liegend, sich danach zu recken. Er streckte die Händchen danach aus, strampelte mit den Füßchen, wälzte sich im Bett, atmete angestrengt, — aber am interessantesten war sein Gesichtsausdruck: sein offener Mund machte fortwährend Greifbewegungen, die Augen sind mit gierigem Ausdruck nach oben gerichtet . . . Eine außerordentlich deutliche Äußerung des Wunsches zu besitzen, zu packen in primitivster Form.“

Hier ist es nicht mehr der Hunger, sondern das Streben nach dem Besitz eines ihn interessierenden Gegenstandes, das ihn zu einer ganzen Reihe aggressiver Betätigungen veranlaßt, das letzten Endes zum gleichen Ziel führt, den Gegenstand zu packen und aufzuessen, d. h. sich seiner zu bemächtigen im einfachsten und primitivsten Sinne des Wortes. Schon nach zwei Monaten aber können wir zahlreiche Beobachtungen ganz anderer Art machen. Ich lasse hier eine solche folgen:

3) 14. September 1920. — 0, 6, 197. Tag.

„Ich gab Alik ein Stück Barchent . . . Er steckte ihn nicht etwa sofort in den Mund, sondern knüllte ihn in den Händen zusammen. Dann warf er den Barchentlappen weg, packte sein Lätzchen, das ebenfalls aus Barchent,

1) Ausführliches über den Bemächtigungstrieb in Bernfelds „Psychologie des Säuglings“.

2) Die Altersangabe des Kindes geschieht nach Stern, d. h. die Zahl der bereits vollendeten Monate oder Jahre wird genannt. Bei Tagen ist der laufende Tag gemeint.

aber aus weniger feinem war, betastete und zerknüllte es, faßte daraufhin nach den Enden seines Barchentjäckchens, zog sie auseinander, betrachtete sie aufmerksam und hob dann wieder das Barchentläppchen auf und zerdrückte es nochmals.“

Schon diese eine Beobachtung zeigt, welche erhebliche Entwicklung das Kind in diesen zwei Monaten durchgemacht hat. Sie bis in jede Einzelheit genau zu beobachten ist absolut unmöglich. Aber eines kann man mit Sicherheit sagen: Der Mund hat seine dominierende und ausschließliche Bedeutung in der Beziehung des Kindes zur Außenwelt verloren. Neben ihm kommen schon Hände und Augen als Werkzeuge für die Orientierung in der Umwelt in Betracht. Außerdem besteht nicht mehr die unmittelbare Reaktion, einen Gegenstand zu packen, um ihn aufzuessen, sondern das Kind versucht, den Gegenstand zu erforschen, gewissermaßen seiner dadurch habhaft zu werden, daß es ihn untersucht, mit anderen, bereits bekannten Dingen vergleicht.

Ich möchte zur Illustrierung dieser Frage noch einige Beispiele aus dem gleichen Lebensalter anführen:

4) 22. September 1920. — 0, 6, 205. Tag.

„Alik lag quer auf meinem Bette, mit dem Kopf zur Wand, ohne daß er sie sehen konnte, und spielte dabei mit einem Pilz aus Holz. Zufällig stieß er dabei mit dem Holzpilz an die Wand hinter seinem Kopf. Das Klopfgeräusch erregte seine Aufmerksamkeit. Er besah sich den Pilz und schlug damit wieder an die Wand, daraufhin besah er sich den Pilz nochmals. Das wiederholte er vier- bis fünfmal, wobei er jedesmal den Pilz mit großem Interesse betrachtete. Dann gelang es ihm, seine Lage zu ändern, den Kopf zu wenden, um sich nun die Wand anzusehen und mit der Hand zu befühlen. Plötzlich erblickte er den Knopf der elektrischen Klingel und strebte nach ihm hin.“

5) Am gleichen Tage, einige Stunden später:

„In seinem Bettchen spielend, versuchte Alik mit seinem Holzpilz ans Netz zu klopfen und war höchst erstaunt, kein Geräusch zu hören. Er betrachtete den Pilz, maunzte ein wenig, schlug wieder an das Netz und besah von neuem ganz erstaunt den Pilz.“

6) 27. September 1920. — 0, 6, 210. Tag.

„Ich beobachtete, wie Alik versuchte, mit seiner Windel an den Rand seines Wagens zu klopfen. Er hob sie hoch auf und ließ sie mit voller

Kraft auf den Wagen niedersausen. Nach einem jeden solchen Versuch hielt er mit einem Laut des Erstaunens inne und — fing wieder von vorn an.“

Die Beobachtung dieses beharrlichen Strebens des Kindes, sich in seiner Umwelt zu orientieren, drängt einem die Vermutung auf, daß ein unwiderstehlicher Trieb es zwingt, sich seiner Umwelt durch Erforschung zu bemächtigen. Ich besitze mehr als hundert ähnliche Beobachtungen, die deutlich zeigen, wie das Kind die Außenwelt allmählich beherrschen lernt, indem es Gegenstände und Erscheinungen erforscht und geistig verarbeitet.

Neben dieser ins einzelne gehenden Erforschung der Außenwelt beschäftigt sich Alik seit seinen ersten Lebensmonaten mit dem Studium seiner selbst und stellt Vergleiche mit anderen an.

7) 25. September 1920. — 0,6, 208. Tag.

„... ich sitze neben Alik, so daß er mit meinen Haaren spielen kann. Das ist wohl sein Lieblingsspiel. Er war außer sich vor Vergnügen, lachte, streichelte und schlug mich auf den Kopf, packte Haarsträhnen, ließ sie los und griff wieder nach ihnen. Plötzlich unterbrach er sein Spiel, wurde ganz still, während sein rechtes Händchen auf meinem Kopf liegen blieb. Erstaunt durch sein plötzliches Verstummen hob ich den Kopf und sah, wie er mit gespanntem Blick sein linkes Händchen über seinen Kopf gleiten läßt und versucht, seine Haare zu fassen. Nach einigen Sekunden beginnt er wieder das Spiel mit meinen Haaren und dann wiederholt sich das selbe: Schweigen und aufmerksames Betasten des eigenen Kopfes.“

An diesem Beispiel kann man die Mechanismen des kindlichen Forschungstriebes verfolgen — zuerst ist es der reine Bemächtigungstrieb: Er greift nach einem Ding, reißt es an sich usw., dann tritt eine vollkommene Regungslosigkeit ein, wie es scheint als Folge einer inneren Hemmung, und schließlich eine Untersuchung und ein Vergleichen des Gegenstandes.

8) 16. November 1920. — 0,8, 260. Tag.

„Beim baden zwickte Alik sich fest in Brust und Bauch, dann knüllte und zwickte er die Unterlage, auf der er lag.“

9) 23. November 1920. — 0,8, 267. Tag.

„Wenn ich Alik über den Topf halte, beugt er sich vornüber und betrachtet mit großer Aufmerksamkeit seine Genitalien.“¹⁾

1) Zur gleichen Zeit traten die ersten Onanieversuche auf.

10) 14. Februar 1921. — 0, 11, 350. Tag.

„Vor dem Schlafengehen zog ich Alik aus . . . Er betrachtete aufmerksam seine Ärmchen . . ., betastete sie abwechselnd, klatschte mit der Innenfläche der Hand auf sie. Nachdem ich ihm sein Jäckchen angezogen hatte, bewegte er lange das Ärmchen im Ärmel hin und her und versuchte schließlich den Ärmel auszuziehen.

11) 9. März 1921. — 1, 0.

„Wenn Alik vom Töpfchen aufsteht, dreht er sich jedesmal um und besieht sich sehr neugierig und sehr interessiert seine Exkremente. Wenn er aber aufsteht ohne etwas gemacht zu haben, dann dreht er sich nicht um und widmet dem Topf keine Aufmerksamkeit.“

Wie wir gesehen haben ist der erste Abschnitt der Entwicklung des Wißtriebes durch das Streben des Kindes gekennzeichnet, sich in der Umwelt zu orientieren ohne Bevorzugung bestimmter Dinge und Erscheinungen. Seine Aufmerksamkeit und sein Streben zu erforschen, i. e. zu besitzen, verteilt sich fast gleichmäßig nach allen möglichen Richtungen.

Zweite Periode

Der zweite Abschnitt beginnt, wie gesagt, während des dritten Lebensjahres. Dieses Jahr zeichnet sich durch eine verstärkte Sprachentwicklung aus, durch die das Kind befähigt wird, Fragen zu stellen. Die Fragen selbst machen verschiedene Entwicklungsstadien durch, die ich mir erlauben werde hier in Beispielen anzuführen.

* 12) 31. Oktober 1921. — 1, 7.¹

„Alik sah dem fallenden Schnee zu, zeigte mit der Hand danach und sah mich fragend an. Ich sagte: „Es schneit.““

Im dritten Jahr fing er an zu fragen: „Was ist das?“ Dabei fragte er zuerst sich selbst und gab sich auch selbst die Antwort, die oft falsch war. Dann fing er an, die gleiche Frage an die Erwachsenen zu richten, antwortete sich aber oft selbst, ohne die Antwort abzuwarten. Zum Beispiel:

* 13) 31. Juli 1922. — 2, 4.

„Die Fabrikpfeife ertönt. Lika (russischer Mädchenname) und Alik bemerken es. „Wer pfeift?“, fragt Alik und sagt sofort, ohne die Antwort ab-

1) Die mit einem Sternchen (*) bezeichneten Beispiele sind dem Tagebuch des Kinderheims entnommen, wo die Eintragungen von verschiedenen Erzieherinnen gemacht wurden. Die ohne Stern sind außerhalb des Kinderheims von der Mutter gemacht.

zuwarten: ‚Ein Vögelchen pfeift.‘ Lika (2 Jahre; 6 Monate): ‚Nein, das ist kein Vögelchen, das ist der Onkel, der singt.‘ Darauf versetzt Alik autoritativ: ‚Nein, das ist nicht der Onkel, das ist ein Pferdchen, das singt.‘ Auf diese Lösung einigten sie sich.“

Ende des dritten Jahres traten „Warum“-fragen auf. Zum Beispiel:

14) 29. Dezember 1922. — 2,9.

„Man brachte Alik das Essen in einem irdenen Töpfchen.‘ Ich stellte es auf den Tisch. Plötzlich fragt er: ‚Mama, warum steht das gelbe Töpfchen auf dem Tisch und das blaue (das Nachttöpfchen) auf dem Boden?““

Im folgenden kommt die Frage „warum“ immer öfter vor und betrifft immer weitere Bereiche des Lebens. Ungefähr in der gleichen Zeit treten Fragen auf, wer diesen oder jenen Gegenstand gemacht hat. Aber die Blütezeit dieser Art Fragen tritt in einer späteren Periode auf als die „Warum“-fragen. In großer Zahl in der zweiten Hälfte des vierten Jahres auftretend, gehen sie denjenigen Fragen direkt voran, die man dem Sinne nach in eine Gruppe zusammenfassen kann: „Und wer hat mich gemacht?“ Beispiel:

15) 6. Januar 1923. — 2,10.

„Man brachte Alik ein Tännchen in die Klinik. Er betrachtete es sofort aufmerksam und sagte: ‚Viele, viele Äste und Zweige.‘ Dann sah er nochmals hin und wandte sich zu mir: ‚Mama, wer hat aus diesen Zweigen das Tännchen gemacht?‘ Ich antwortete, daß das Tännchen niemand gemacht habe, daß es so im Wald gewachsen sei. Aber Alik war mit dieser Antwort nicht zufrieden. Er ließ mich mit der Frage ‚wer hat das Tännchen gemacht‘ nicht in Ruhe.“

Schließlich kommen die Fragen, woraus und wie etwas gemacht sei, noch später, im gegebenen Falle nach dem vierten Jahr, zu der Zeit, als das Kind anfängt sich dafür zu interessieren, wie und woraus es selbst entstanden sei. Mit dieser Art Fragen werden wir uns in der folgenden Periode zu beschäftigen haben.

Nachdem ich mir diese Abschweifung erlaubt habe, um einen gedrängten Überblick über die allmähliche Entwicklung der Fragen des Kindes zu geben, da sie auf das engste mit der allgemeinen Entwicklung des Wißtriebes verbunden sind, kehre ich jetzt zu meinem Grundthema, der Äußerungen des Wißtriebes in der zweiten Periode seiner Entwicklung, zurück. Diese Periode ist, wie schon gesagt, charakterisiert durch das Auftreten von

1) Alik hatte damals Scharlach und lag in der Klinik.

Interessen, die mit den Partialtrieben zusammenhängen. Gleichzeitig wird die — jetzt viel eingehendere und kompliziertere — Erforschung der Umwelt fortgesetzt. Ich lasse Beispiele folgen:

*16) 26. Mai 1922. — 2, 2.

„Alik steht mit sehr ernstem Gesicht vor dem Spiegel und macht allerhand Bewegungen mit den Händen. Er beobachtet und vergleicht die Bewegungen, die er macht, mit denen, die er im Spiegel sieht. Sein Gesicht hat einen gespannten Ausdruck, es drückt ernste Geistesarbeit aus.“

*17) 11. Juni 1922. — 2, 3.

„Alik ist in das Automobil hineingeklettert, das auf dem Hofe stand. Kein Schraubchen, kein Hebel entging seiner Aufmerksamkeit. Mit einem Gesichtsausdruck, der deutlich eine intensive geistige Arbeit verriet, tastete er an allem herum, bewegte es, zupfte und zog daran herum usw.“

Während dieser Periode ist das Interesse des Kindes nicht so sehr einzelnen Personen zugewendet als bestimmten Organen und ihren Funktionen bei sich selbst, bei anderen Kindern, bei den Eltern und bei Tieren. Alik hatte volle Freiheit seine Triebe zu äußern — im gegebenen Falle seine Schaulust — und sie in normaler Weise zu sublimieren. Er konnte beliebig viele Beobachtungen machen, beliebige Fragen ohne Einschränkung stellen und ohne Angst, falsche Auskunft zu bekommen oder abgewiesen zu werden. Diesem Umstand darf man es vielleicht zuschreiben, daß in seinen Untersuchungen nicht so sehr das erotische Moment vorherrscht als das eigentliche Streben nach Erkenntnis. Der Schautrieb äußerte sich bei ihm vollkommen offen und wahrscheinlich deshalb in etwas abgeschwächtem Maße. Ich nehme an, daß dies von der Art seiner Erziehung abhängt und nicht von seiner libidinösen Konstitution, aber beweisen kann ich das natürlich nicht. Im Kinderheim konnte Alik ungehindert den Körperbau der anderen Kinder und ihre physiologischen Betätigungen beobachten. Zum Beispiel:

*18) 9. Mai 1922. — 2, 2.

„Alik äußerte großes Interesse dafür, wie die Kinder urinieren. Wenn wir im Garten spazieren gingen, pflegte ich nötigenfalls ein Kind abzuhalten, und zwar so wie einen Säugling, indem ich es in den Armen haltend seine Beinchen mit den Händen auseinanderhielt. Alik kam regelmäßig herangelaufen, stellte sich in einiger Entfernung auf die Fußspitzen, reckte den Hals und folgte mit gespannter Aufmerksamkeit dem Vorgang. Der

Gesichtsausdruck war sehr ernst, sehr wißbegierig wie bei allen seinen Betrachtungen.“

19) 25. Dezember 1922. — 2,9.

„Als Borris stehend urinierte, beobachtete Alik ihn mit Neugierde und außergewöhnlichem Interesse.“

Im folgenden werden wir ähnlichen Notizen aus seinem vierten Lebensjahre begeben.

*20) 27. Juni 1923. — 3,3.

„Auf dem Spaziergang begegneten wir einer großen Ziege, die gerade defäzierte. Alle Kinder sahen mit gespannter Aufmerksamkeit zu. Dann sagte Alik: ‚Bei ihr fällt das Kaka aus dem Popo.‘“

*21) 16. Oktober 1923. — 3,7.

Das Gespräch findet morgens statt, nachdem die Kinder eben aufgewacht sind.

„Alik: ‚Marinotschka (russischer Mädchenname), wo ist deine Pipischka? Wie machst du Pipi?‘ Marina zeigt: ‚Da, siehst du, ist meine Pipischka.‘ Als Marina sich auf den Topf setzt, setzt sich Alik neben sie und sieht aufmerksam hinein. Beide lachen. Alik: ‚Und ich habe so eine Pipischka‘, zieht dabei sein Glied vor und zeigt es ihr.“

Dank seiner Beobachtungen mußte Alik den Unterschied der Genitalien von Knaben und Mädchen bemerken, aber er stellte keine Fragen darüber. Er begnügte sich mit der Feststellung der Tatsache. Die folgenden Notizen illustrieren seine Vorstellung darüber.

*22) 21. Juli 1923. — 3,4.

„Mischa (ein Knabe): ‚Alik, was hast du für eine Pipischka?‘ Alik: ‚Eine ebensolche wie du und Schura (Knabe).‘“

Die Erzieherin, die wissen wollte, wie es um die Kenntnisse des Kindes bestellt ist, fragte deshalb: „Und hat Lika (Mädchen) auch eine solche?“ Darauf Alik überlegend: „Ich weiß nicht, was sie für eine Pipischka hat“, denkt weiter nach und sagt dann erfreut: „Sie hat überhaupt keine Pipischka, sie hat nur einen Popo.“

Eine volle und genaue Kenntnis der Verschiedenheit der männlichen und weiblichen Genitalien gewinnt er erst gegen Ende des fünften Lebensjahres.

23) Februar 1925. — 4,11.

„Alik denkt daran, daß er eine Zeit lang meine Tochter sein wollte. Ich frage ihn: ‚Wie hätte man denn das machen können?‘ Er: ‚Man müßte

ein Kleid anziehen ... und ein Tuch auf den Kopf ... (nach einigem Nachdenken) — und man müßte eine andere Pipischka haben.“

Also hat das Kind das Problem des Unterschiedes der Geschlechter selbstständig gelöst.

Das Interesse Alik's für die Organe der Erwachsenen fing in seinem dritten Lebensjahr an. Den Anstoß dazu bot der Umstand, daß er für einige Zeit aus dem Kinderheim nach Hause überführt wurde, wo er Gelegenheit hatte, Erwachsene sich an- und auskleiden zu sehen. Dabei ist zu betonen, daß alle Mitglieder der Familie in dieser Beziehung sehr vorsichtig waren, bemüht, seine Aufmerksamkeit und sein Interesse nicht darauf zu lenken. Und doch war es unvermeidlich, daß dieses Interesse entstand. Ich lasse eine Notiz darüber folgen.

24) 20. März 1922. — 2, 0.

„Alik zeigt großes Interesse für die mütterliche Brust, besonders für die Brustwarze. Das erstemal berührte er sie und sagte: ‚Ein Knopf‘, aber scheinbar befriedigte ihn diese Erklärung nicht, denn zwei Tage später zeigte er auf die Brustwarze und sagte: ‚Mama hat Weh-Weh, arme Mama, Weh-Weh, ei-ei-ei, Mama, Weh-Weh.‘ Und schließlich zupfte er mit sehr ernstem und konzentriertem Gesichtsausdruck an der Warze ein wenig herum und fragte dann erstaunt: ‚Mama, Pipi?‘ Zupfte daraufhin an seinem Glied, besah es sich und sagte schon bestimmter, aber doch noch nicht ganz sicher: ‚Pipi, Mama.‘“

Auch sind Notizen darüber vorhanden, daß Alik ins Klosett eindringen wollte, um zuzusehen, wenn sich dort ein Erwachsener aufhielt. Dieser Wunsch wurde nicht befriedigt. Nach einiger Zeit traten Fragen darüber auf, ob Erwachsene urinieren, ob sie Stuhlgang haben, ob sie dieselben Organe haben wie er und seine Kameraden und ähnliches mehr. Diese Fragen wurden vollkommen wahrheitsgemäß beantwortet und er war, wie es scheint, damit zufrieden.

Ehe ich den Zeitabschnitt, in den die Entwicklung der Partialtriebe fällt, abschließe, möchte ich noch eine Notiz bringen, wie Alik sich selbst untersucht.

25) 9. April 1922. — 2, 1.

„Gestern und heute zeigte Alik beim Wechseln des Hemdchens lebhaftes Interesse für seinen Körper. Er lachte fröhlich, streichelte sich selbst, wandte seine Aufmerksamkeit den kaum bemerkbaren Brustwarzen zu und fing an, an ihnen herumzuzupfen, dann befühlte und untersuchte er seinen Nabel.

besah sich von allen Seiten seine Genitalien, dann bückte er sich und während er „Popo! Popo!“ rief, versuchte er, sich von unten her zu betrachten. Daraufhin stellte er sich auf alle Viere und versuchte beharrlich von unten her seine Rückseite zu sehen.“¹

Wir sehen also auf Grund des Tatsachenmaterials deutlich, daß der Interessen- und Forschungskreis des Kindes sich im dritten Jahr bedeutend erweitert und daß er hauptsächlich den Bestrebungen, die physiologischen Funktionen und die dazugehörigen Organe kennenzulernen, umfaßt.

Dritte Periode

Zu Beginn des vierten Jahres ungefähr verändern sich die Interessen und Fragen des Kindes nach Wesen und Richtung. Im Gegensatz zu seinem früheren Verhalten, wo es sich einfach mit der Erforschung der Umwelt befaßte und Fragen stellte, die ihn zufällig interessierende Erscheinungen in ihm auslösten, ist er in der jetzt zu erforschenden Periode bereits imstande, sich selbst Probleme zu stellen und beharrlich ihrer Lösung nachzugehen. Das weist darauf hin, daß neben den libidinösen Quellen des Wißtriebes bereits bewußte geistige Arbeit auftritt. Was beschäftigt das Kind nun hauptsächlich in dieser Entwicklungsperiode? Seine Interessen und Fragen beziehen sich durchweg auf die eigene Persönlichkeit. Man kann sie im wesentlichen in Gruppen einteilen:

- 1) Woher bin ich gekommen?
- 2) Wie bin ich gebaut?
- 3) Wie ist es möglich, daß ich sterbe?

Am stärksten zieht der erste Fragenkomplex die Aufmerksamkeit des Kindes an. In bezug auf Alik ist diese Tatsache um so interessanter, als keinerlei äußere Ereignisse sein Denken nach dieser Richtung lenken. Weder hatte er selbst Geschwister, noch wurde in seinem Verwandten- und Bekanntenkreis während dieser Periode ein Kind geboren, bis auf einen Fall, über den ich später berichten werde und der ihn bestimmt nicht auf die Frage nach der Geburt und Entstehung der Kinder gebracht hat.

Fragen über die Geburt

* 26) 27. Juni 1923. — 3, 3:

„Alik interessiert die Frage nach dem Samen sehr. Er betrachtet jede Blume genau und fragt: „und hier wachsen nachher die Samenkörner?““

1) Ungefähr um diese Zeit fängt er an von sich in der ersten Person zu sprechen.

*27) 22. Juli 1923. — 3, 4.

„Alik: ‚Mama, du warst auch einmal klein?‘ Lika, mir zuvorkommend: ‚Oh Alik, was denkst du! Was denkst du! Mama ist ganz groß.‘ Ich erzählte ihnen, daß ich früher einmal auch klein war und dann gewachsen bin und groß wurde. Sie hörten aufs äußerste gespannt zu, stellten aber keine weiteren Fragen.“

*28) 24. Juli 1923. — 3, 4.

„Viele Male am Tag bittet Alik mich: ‚Erzähl‘ von mir, wie ich klein war‘ und hört interessiert den Erzählungen über sich zu.“

*29) 13. August 1923. — 3, 5.

„Mama, bei der Henne kommt das Ei aus dem Popo, ja? — ‚Ja.‘ — ‚Und tut es ihr nicht weh, wenn das Ei herauskommt?‘ — ‚Nein, es tut ihr nicht weh.“

Darüber hat eine der Erzieherinnen mit den Kindern gesprochen, als sie Likas Frage, woher die Eier kommen, beantwortete.

*30) 16. Januar 1924. — 3, 10.

„Alik fragt: ‚Und warum macht man Kaka?‘ — ‚Und warum wohl, denkst du?‘ Alik wurde ärgerlich: ‚Ich weiß es nicht; ich frage dich doch, weil ich es nicht weiß; und du, warum fragst du mich?‘ Ich antwortete ihm, so gut ich konnte. Er erwiderte nichts darauf, stellte aber auch keinerlei Fragen mehr.“

*31) 17. Januar 1924. — 3, 10.

„Einmal, als Alik urinierte, hörte ich ihn flüstern. Ich horchte hin: ‚Das, woraus das nasse Pipi kommt, heißt Pipischka und das, woraus das schmutzige Kaka kommt, heißt Popo.“

*32) 20. Januar 1924. — 3, 10.

„Als ich mit Alik auf die Treppe ging, sah er plötzlich nach der oberen Etage hinauf und sagte: ‚Bei uns oben wird bald ein neuer Junge sein.‘ Ich fragte, wer ihm etwas darüber gesagt habe, bekam aber keine Antwort.“

*33) 22. Januar 1924. — 3, 10.

„Alik kommt fröhlich auf mich zugesprungen: ‚Olga, bei uns oben ist der neue Junge schon da.‘ Ich fragte Marie: ‚Ist bei uns oben ein Knabe

1) Im Kinderheime wurde eine der Erzieherinnen „Mama“ genannt.

2) Diese und die nächstfolgende Notiz sind außerhalb des Kinderheimes von seiner Tante gemacht worden.

geboren worden?' was sie verneint. Worauf Alik etwas aufgeregt erwidert: 'Doch ist er geboren worden; doch, doch!' — 'Und wer hat es dir gesagt?' — 'Wir haben ihn selber gemacht, diesen neuen Knaben.'

34) 22. Januar 1924. — 3, 10.

„Abends bat Alik, ihm zu erzählen, wie es war, als er klein war. Meistens bat er zu erzählen, wie er gespielt habe und heute sagte er plötzlich: 'Erzähle mir, wie ich geboren wurde.' Ich wußte nicht, was er unter diesem Wort versteht und mochte ihn nicht vor dem Schlaf ausfragen. Deshalb erzählte ich folgendermaßen: 'Als du geboren warst, hast du laut geschrien. Man hat dich gebadet, in eine warme Windel gewickelt und ins Bettchen gelegt. Da hast du ein Weilchen gelegen und bist dann eingeschlafen.'"

35) 25. Januar 1924. — 3, 10.

„Heute vor dem Einschlafen fragte Alik mich: 'Mama, und du bist auch geboren worden?' — 'Ja.' — 'Und du wurdest geboren, um klein zu sein?' — 'Ja, wie ich geboren wurde, war ich ganz klein.' — 'Und dann bist du gewachsen und groß geworden?' — 'Ja.' — 'Und ich bin auch gewachsen und werde noch mehr wachsen und werde ganz, ganz groß werden — größer als Papa.'"

* 36) 12. Februar 1924. — 3, 11.

„Und wer hat uns gekauft?' fragte Alik. Marina wiederholte seine Frage: 'Und wer hat uns gekauft?' — 'Niemand hat euch gekauft', antwortete ich. 'Uns hat Papa gekauft', antwortete Alik selbst auf seine Frage. Und Marina wiederholte lachend die Frage: 'Und wer hat uns gekauft?' Alik erwidert ihr lachend: 'Unsere Mamas.' — Marina: 'Man hat uns zerbrochen und dann wieder ganz gemacht.' — Alik gefiel das und er wiederholte es."

* 37) 13. Februar 1924. — 3, 11.

„Die Kinder aßen zum Tee Brötchen mit Honig. Plötzlich fragt Alik: 'Und wer macht den Honig?' Ich erzählte von den Bienen und wie sie den Honig sammeln. Mischa und Alik bezeigten großes Interesse dafür und ließen es sich einigemal hintereinander erzählen."

* 38) 20. Februar 1924. — 3, 11.

„Mama, Pipi ist so flüssig wie Wasser, ja?' — 'Ja.' — 'Und wenn ich Wasser trinke, dann wird nachher daraus Pipi?' — 'Ja.' — 'Und wenn ich Tee, Milch, Kakao, Kaffee trinke?' — 'Auch dann.' — 'Und wenn ich

Kartoffeln, Makkaroni, Koteletts, Brei, rote Grütze esse, dann wird daraus Kaka?“ — „Ja.“

39) 16. März 1924. — 4, 0.

„Ich bin mit Alik zu einer Bekannten gegangen, um ihr drei Monate altes Söhnchen zu besichtigen. Unterwegs sagte Alik zu mir: ‚Mama, als wir früher Sonja besuchten, war dort gar kein Kindchen.‘ — ‚Ja, da gab's dort keines.‘ — ‚Und jetzt gibt's dort eines?‘ — ‚Ja, jetzt ist eins da.‘“

40) 5. April 1924. — 4, 1.

„Alik betrachtet einen botanischen Atlas und sieht darin irgendwelche runde Früchte. Daraufhin singt er: ‚Da wachsen Eierchen, Eierchen, Eierchen. Sie sind noch klein und werden groß werden.‘ Er fragt: ‚Mama, Eierchen macht man nicht (künstlich)?‘ — ‚Nein.‘ — ‚Sie wachsen?‘ — ‚Ja.‘ — ‚Und wer bringt sie uns?‘ — ‚Die Henne legt sie.‘ — ‚Wie legt sie sie denn?‘ — ‚Die Eier wachsen in ihrem Bauch und kommen dann durch's Löchelchen heraus.‘ — ‚Aus dem Popo?‘ — ‚Ja.‘ — Während ich ihm erzählte, daß die Eier im Bauch der Henne wachsen, hatte Alik einen äußerst ernsten, aufmerksamen und gespannten Gesichtsausdruck, die Augen waren weit geöffnet.“

Die Zwischenzeit zwischen den drei letzten Aufzeichnungen beträgt jeweils fast einen Monat.

Nachdem sowohl das bewußte wie das unbewußte Interesse des Kindes sich um das Problem der Geburt konzentriert hat, sehen wir plötzlich einen Stillstand, quasi eine Beruhigung. Das Kind stellt kaum mehr Fragen und ist ruhig mit anderen Interessen beschäftigt.

Die folgende Aufzeichnung wird diesen erstaunlichen Vorgang aufklären.

41) 7. April 1924. — 4, 1.

„Es kam eine Bekannte, die Alik zum erstenmal sah und fragte ihn unter anderem: ‚Was hat deine Mutter mit dir gemacht, als du geboren warst, daß du so kräftig und gesund geworden bist?‘ Alik lachte und sagt ihr dann ruhig und einfach: ‚Und ich bin aus Mamas Bäuchlein geboren.‘ Sie: ‚Nun ja, selbstverständlich.‘ Ich: ‚Aber wer hat dir das erzählt, du hast mich doch nie danach gefragt?‘ Alik: ‚Emma.‘ (Das ist ein Mädchen aus einer älteren Gruppe, die durch eine Erzieherin bereits vor ihm darüber erfahren hatte.)“

So sehen wir, daß er, als er von der Mutter auf seine einfache Aufforderung ‚erzähle wie ich geboren wurde‘ keine Antwort bekam, seine

Frage nicht wiederholte, sondern sich anderwärts nach Aufklärung umsah und — was charakteristisch ist — er wandte sich nicht an einen Erwachsenen, sondern an ein Kind. Nachdem er erfahren hatte, was er brauchte, beruhigte er sich für einige Zeit, aber schon die Aufzeichnungen vom 5. April zeigen, daß ihm neue Fragen darüber kommen, ob das Kind im Bauch der Mutter wächst und auf welchem Wege es dann geboren wird. Die gewöhnliche kindliche Theorie der analen Geburt findet ihre Bestätigung durch seine Fragen in der Unterhaltung über die Henne. Die folgende Notiz zeigt, daß das Kind mit der Vorstellung von der analen Geburt nicht zufrieden ist:

42) 11. April 1924. — 4, 1.

„Alik sitzt auf dem Topf ... Plötzlich teilt er mir hochofrenut mit: ‚Mama, das Kaka ist aus der Pipischka herausgesprungen, es wollte nicht aus dem Popo. Mama, das Pipi hat das Kaka mitgenommen, dann ist das Pipi aus dem Löchelchen herausgeflossen und das Kaka herausgesprungen. — Das habe ich ihm so gesagt: ‚Pipi, bring‘ das Kaka mit‘ und er hat es auch mitgebracht.“

43) 20. April 1924. — 4, 1.

„Alik legt sich schlafen. Dabei dreht er sich hin und her, springt auf, seufzt, es ist so, als ob ihn etwas nicht einschlafen ließe. — ‚Warum schläfst du nicht ein, Alinka, was stört dich?‘ — ‚Pamtschik‘ (ein von ihm selbst erfundenes Wort). — ‚Was heißt das?‘ Alik zerrt das Hemdchen hinauf und zeigt auf den Nabel: ‚Das ist der Pamtschik.‘ Er fängt an auf seinem Bauch herumzuschlagen, bohrt mit dem Finger im Nabel, lacht erotisch erregt und wiederholt: ‚Pamtschik, Pamtschik.‘ Darauf sagt er etwas erregt zu mir: ‚Schau in den Pamtschik hinein; sieht man, was in meinem Bauch ist?‘ — ‚Nein, man sieht es nicht.‘ — ‚Nun, dann sieh in den Mund, sieht man es dann?‘ — ‚Nein.‘ — ‚Warum nicht? dort muß man es sehen.‘ Dabei ist seine Art zu sprechen eindringlich, und fordernd, erregt und etwas beleidigt, so als ob ich ihm etwas nicht sagen will. Daraufhin schlage ich ihm vor, in meinen Mund zu sehen. Er setzt sich mit einer sehr heftigen Bewegung auf, in seinen weitgeöffneten Augen spiegelt sich Neugierde und gespannteste Erwartung. Er sieht mir lange in den Mund und wirft sich dann aufgeregt lachend in sein Kissen zurück. — ‚Nun, was hast du denn bei mir gesehen?‘ Alik, keck und eigensinnig: ‚Ich habe gesehen, was bei dir im Bauch ist.‘ Dabei lacht er erregt. ‚Was ist denn in meinem Bauch?‘ — ‚Eine Katze‘, er lacht erotisch: ‚Bei dir und bei mir ist eine Katze.‘ —

„Wie ist sie denn dahingekommen?“ — „Sie kam angelaufen und ist lebendig in den Kochtopf gesprungen. Dann hat Marie sie gekocht und ich habe sie aufgegessen. Jetzt ist sie in meinem Bauch und kommt dann durch den Popo heraus.“¹⁾ Er lacht wieder erotisch. „Aber sie wird sauber sein, sie wird nicht schmutzig werden, weil sie bei mir im Bauch gewaschen wird.“ — „Also, das heißt, daß du sie gebären wirst?“ — „Nein, ich werde sie machen und dann wird sie durch den Popo herauskommen“; — erotisches Lachen — „sie wird abscheulich sein, pfui, abscheulich!“

Er ist sehr erregt, lacht, springt auf, dreht und wendet sich hin und her; an schlafen ist nicht zu denken. Seine Augen glänzen, er ist puterrot, hat rasche, abgehackte Bewegungen. Dann setzt er sich hin, sieht mich etwas herausfordernd an und fragt: „Mama, bin ich auch abscheulich geboren?“ — „Nein, du bist gut geboren.“ — „Nein, nicht gut, nicht gut!“ Die Erregung erreicht ihren Höhepunkt. Er dreht sich hin und her, lacht, schreit. Da sage ich ihm: „Willst du, dann erzähle ich dir, wie du geboren bist.“ Alik beruhigt sich augenblicklich, wird sehr still und ernst, legt sich auf sein Kissen und sagt mit bewegter Stimme: „Nun erzähle.“ — „Emma hat dir gesagt, daß du aus meinem Bauch gekommen bist?“ — „Ja, aber wie wurde ich geboren? Wo bin ich herausgekommen?“ — „Du bist in meinem Bauch gewachsen, bis du so groß wurdest, daß es dir dort zu eng wurde.“ — „Und du hast gehört, wie ich gesprochen habe?“ fragte Alik interessiert. „Nein, das habe ich nicht gehört, aber wie du dich bewegt hast, habe ich gefühlt.“ — „Hab’ ich die Händchen und Beinchen bewegt?“ — „Ja.“ Alik lacht vergnügt: „Und dann?“ — „Und dann wurdest du geboren, bist durch ein Löchelchen herausgekommen.“ — „Aus dem Popo? Pfui, ich bin nicht gut geboren, ich bin schmutzig geboren!“ (Lacht.) — „Nein, nicht aus dem Popo.“ Alik wird augenblicklich ernst und fragt interessiert: „Aus der Pipischka?“ — „Nein, es gibt noch ein Löchelchen, durch das nur die Kinder geboren werden.“ Alik’s Gesicht drückt Erstaunen und lebhaftestes Interesse aus, seine weit geöffneten Augen scheinen jedes meiner Worte aufzusaugen. „Und wo ist dieses Löchelchen?“ — „Zwischen den Beinen.“ — „Zwischen dem Popo und der Pipischka?“ — „Ja.“ Alik fühlt bei sich zwischen den Beinen nach, auf seinem Gesicht malt sich Enttäuschung. „Aber wo ist es denn bei mir? Bei mir ist es dort nicht.“ — „Ja, du hast keines.“ — „Und wie habe ich denn Pimidan (seine liebste Puppe) geboren? Und noch ein Pimidan wird bald geboren? Wie denn?“ — „Weißt du,

1) Vgl. Freud: „Über infantile Sexualtheorien.“ Ges. Schriften, Bd. V.

wenn ein zweiter Pimidan geboren wird, wollen wir zuschauen, wie er geboren wird, willst du?“ — „Ja, aber du zeige mir dein Löchelchen, durch welches ich geboren wurde.“ — „Es ist nicht zu sehen.“ — „Aber wenn du ausgezogen bist?“ — „Auch dann ist es nicht zu sehen.“ Eine Pause tritt ein. „Also bin ich auf eine gute Art geboren?“ — „Auf eine sehr gute Art! Und Papa und ich haben uns sehr gefreut. Wir haben schon so auf ein Söhnchen gewartet.“ Alik zärtlich: „Ihr habt mich erwartet, ja? Ihr wolltet, daß ich geboren werde?“ Er lacht freudig; sein Lachen ist kindlich, erleichtert ihn, löst die Spannung. Dann legt er sich auf die Seite, nimmt meine Hand, preßt sie fest an sich und schläft so ein.“

44) 21. April 1924. — 4, I.

„Alik ist munter und fröhlich aufgewacht. Er hat sich rasch angekleidet, war sehr zärtlich zu mir, war sehr aktiv und selbständig.“

Diese Aufzeichnungen zeigen uns anschaulich, wie ein Kind, das nicht imstande ist, selbständig die Fragen, die sich auf die Geburt beziehen, zu lösen, in einen Erregungszustand gerät, ebenso wie bei der Nichtbefriedigung irgendeines andern Triebes. Und umgekehrt führt die Lösung der ihn quälenden Frage zu einer affektiven Entspannung, zu einer völligen Beruhigung; das Kind schläft rasch ein, — es ist, als ob das Kind eine ihm notwendige sexuelle Befriedigung bekommen hätte. Sein Verhalten am folgenden Morgen spricht deutlich für ein völliges inneres Gleichgewicht, d. h. der Affektzustand, der sich nicht nur während des Gesprächs über die Geburt, sondern schon während mehrerer Tage zuvor so stark geäußert hatte, ist vorüber. Zum Vergleich bringe ich die Aufzeichnung über Alik's Verhalten am Morgen des Tages, an dem wir das Gespräch hatten.

45) 20. April 1924. — 4, I.

„Morgens wachte Alik schlecht gelaunt auf. Lange wollte er sich nicht anziehen; dann verlangte er, von mir angezogen zu werden; auf die Aufforderung hin, sich — wie immer — allein anzuziehen, war er sehr beleidigt, zog eine Schnute, stieß mich weg . . . ,ich mag dich nicht, geh weg‘ . . . Seinen Tee trank er widerwillig, verschüttete ihn und sah mich dabei herausfordernd an. Ich hatte den Eindruck, daß er nach einem Grund suchte, um beleidigt sein zu können, und deshalb schwieg ich.“

Augenscheinlich konnte er sich nicht entschließen, sich mit seiner Frage an die Mutter zu wenden, nachdem er auf seine erste Frage nach der Geburt keine Antwort bekommen hatte. Daher stammt auch sein Wider-

stand gegen sie. Das alles verschwindet wie mit einem Schlage, nachdem das Kind alle ihm nötigen Aufklärungen bekommen hatte und er gewinnt daraufhin ein unerschütterliches Zutrauen. Die folgenden weiteren Ausführungen desselben Problems wurden in ganz ruhiger Stimmung ohne seelische Erregung erörtert, da das Kind sich ohne Hemmungen an die Mutter um Aufklärungen wandte. Die folgenden Aufzeichnungen lassen erkennen, daß das Kind fortfährt, sich für die Fragen der Schwangerschaft und der Geburt zu interessieren und, wie es scheint, bestrebt ist, sich diesen Vorgang in allen seinen Einzelheiten vorzustellen.

46) 21. April 1924. — 4, 1.

„Alik fragt mich: ‚Mama, wie groß war ich, als ich geboren wurde? So groß?‘ Ich zeigte ihm seine ungefähre ‚Größe bei der Geburt. ‚Und wie ich in deinem Bäuchlein war, war ich so groß? So groß? So groß?‘ (er gibt die Größenverhältnisse an, indem er, bei einem Zentimeter beginnend, immer etwas zugibt). Als ich so groß wurde (er gibt die Größe eines Neugeborenen an), wurde es mir zu eng im Bäuchlein. Ich sagte: Ich mag’s nicht so eng haben, stieß mit den Füßchen und kam zur Welt.“

47) 2. Juni 1924. — 4, 3.

„Alik fragt: ‚Mama, wenn du Pipi gemacht hast, bin ich nicht hinausgesprungen aus deinem Bäuchlein?‘ — ‚Nein.‘ — ‚Und wenn du Kaka gemacht hast?‘ — ‚Auch nicht.‘ — ‚Und wieso nicht? Ist denn Pipi und Kaka nicht im Bäuchlein?‘ — ‚Sie sind wohl im Bäuchlein, aber an verschiedenen Stellen. An einer ist das Pipi, an der andern das Kaka und an der dritten das Kindchen.‘ — ‚Und alle kommen aus verschiedenen Löchelchen heraus?‘ — ‚Ja.‘ — ‚Und kommen im Bäuchlein nicht durcheinander?‘ — ‚Nein.“

48) 5. August 1924. — 4, 5.

„Alik spielte folgendermaßen: Er steckte in die Öffnungen einer gebogenen Diwanlehne ein Stock und sagte: ‚Dieses Löchelchen ist die Mama, und dieses Löchelchen ist die Mama, und dieses ... usw. Alle Löchelchen sind Mamas! Jedes Löchelchen ist eine Mama!‘“

49) 15. August 1924. — 4, 5.

„Mama, als ich in deinem Bäuchlein war, hab’ ich da was gesehen? Und hab’ ich nicht durch das Löchelchen rausguckt, durch das ich nachher geboren wurde?‘ — ‚Nein.“

50) Am gleichen Tage.

„Mama, und wie bin ich aus dem Löchelchen rausgekommen? Auf einmal?“ — „Zuerst ist das Köpfchen rausgekommen und dann die Füße.“ Alik lacht erfreut. „Und was habe ich gemacht, wie ich geboren war?“ — „Du hast ganz laut geschrien.“ — „Und warum habe ich geschrien? Bin ich erschrocken?“ — „Wahrscheinlich bist du erschrocken.“ — „Wahrscheinlich habe ich gefroren und hab' drum geschrien.“ Es entsteht eine Pause. Darauf: „Ich kann mich nicht erinnern, wie ich geboren wurde. Und du, kannst du dich erinnern?“ — „Nein, ich kann mich nicht erinnern, wie ich geboren wurde.“ — „Kann sich niemand erinnern?“ — „Nein, niemand.“

51) 20. August 1924. — 4, 5.

„Gestern, nachdem er schlafen gegangen war, fragte er mich: ‚Mama, ist da das Löchelchen aus dem die Kinder geboren werden?‘, dabei zeigt er auf den Rücken in der Gegend des Kreuzes und kichert. — ‚Nein, nicht hier.‘ — ‚Und wo denn?‘ — ‚Du weißt doch wo.‘ — ‚Es ist doch hier, es ist doch hier!‘ Alik schüttelt sich aus vor Lachen. Ich schweige. ‚Mama, hier?‘ — ‚Nein.‘ — ‚Wo denn?‘ — ‚Zwischen den Beinen.‘ Darauf wird Alik ernst und sagt: ‚Aber dort ist sehr wenig Platz. Dort kann nur ein kleines Löchelchen sein, und ich will nicht, daß man's eng hat bei der Geburt!‘ Dabei spricht er mit erhobener und weinerlicher Stimme.“

Damit könnte man den Fragenkomplex, der sich auf die Geburt bezieht, schließen, da im Folgenden das Interesse des Kindes sich bereits dem nächsten Problem, und zwar dem der Zeugung zuwendet, die seltenen Fragen, die er noch in bezug auf die Geburt stellt, betreffen entweder kleine Einzelheiten oder wiederholen bereits Bekanntes in einem anderen Zusammenhang. Zur Vollständigkeit führe ich noch zwei Mutterleibspantasien an: Die eine schildert seine Vorstellung vom inneren Bau des menschlichen Körpers, die andere ist eine Zusammenstellung aus allen möglichen angenehmen Situationen seines jetzigen Lebens.

52) 10. September 1924. — 4, 6.

„Alik beim Essen. Nach jedem Bissen macht er halt und horcht scheinbar danach, was in seinem Innern vorgeht. Dann lacht er fröhlich und sagt: ‚Es ist schon die Treppe ins Bäuchlein hinuntergelaufen.‘ — ‚Aber was für eine Treppe denn?‘ — ‚Ich habe eine Treppe da drin.‘ Dabei zeigt er den Weg vom Hals nach dem Magen. ‚Alles, was ich esse, läuft dann die Treppe ins Bäuchlein hinunter. Und dann gibt es noch mehr

Treppen in den Ärmchen und in den Beinchen und in dem Popo — überall geht das hin, was ich esse.“

Ich zweifelte, ob er sich das selbst ausgedacht hatte und fragte: „Wer hat dir das erzählt?“ — „Das hat mir niemand erzählt, das habe ich selbst gesehen“, antwortet Alik voller Überzeugung. — „Wo hast du denn das gesehen?“ — „Als ich bei dir im Bäuchelchen war, habe ich gesehen, was du für Treppen in dir hast, also habe ich auch solche.“

53) 23. Oktober 1925. — 5, 7.

„Zwischen dem Rücken und dem Bauch ist ein Zaun mit einem Pfortchen. Und das Pfortchen ist ganz klein (er lacht). Und auch ein Kämmerchen gibt es da, darin wohnt der Onkel.“ — „Was für ein Onkel?“ — „Der Onkel, der alles innen drin macht: das „Pipi“ ausschüttet, das „Kaka“ rauswirft ... nun eben alles, was nötig ist. Ich habe ihn besucht, war bei ihm zum Tee, ... dann habe ich dort im Gärtchen gespielt ... dort gibt es auch ein kleines Gärtchen mit Sand drin ... und ein kleines Wägelchen ... ich habe dort mit den Kindern gespielt und bin im Wägelchen gefahren.“ — „Und woher gibt es denn dort Kinder?“ — „Die hat der Onkel gekriegt. Viele, viele Kinder ... Und auch Bonbons verkauft man dort ... Drei Tanten gibt's dort ... so ganz winzige ...“ — „Und du hast bei ihnen gewohnt?“ — „Ich habe den Onkel besucht. Und als es Zeit war, geboren zu werden, habe ich ihm die Hand zum Abschied gegeben und bin zum Löchelchen rausgekommen.“

Fragen, die die Zeugung und den Geschlechtsakt betreffen:

*54) 10. Mai 1924. — 4, 2.

„Während die Kinder im Kinderheim zum Nachmittagsschlaf ins Bett gebracht wurden, stellte mir Alik eine neue Frage: „Und wer hat uns in Mamas Bäuchlein gelegt, damit wir geboren werden?““¹⁾

Ich fühlte mich durch den raschen Gedankengang des Kindes vor eine schwierige Aufgabe gestellt, so daß ich die Gelegenheit, daß Mischa mich gerade in diesem Moment zu sich rief, benützte, um Alik zu verlassen, ohne ihm eine Antwort zu geben.

55) Juni 1924. — 4, 3.

„Während des ganzen Monats Juni verlangt Alik, nach der Fabrik geführt zu werden, fragt, was für Sachen dort gemacht werden und wie sie

1) Das Gespräch über die Geburt fand am 20. April 1924, d. h. 5 Wochen vor dieser Frage statt.

gemacht werden. Er erklärt, daß er zusehen will, wie man die Sachen macht.“

56) 6. August 1924. — 4, 5.

„Mama, und als es dich noch nicht gab, wer hat dich geboren?“ — „Meine Mutter.“ — „Und wer hat deine Mutter geboren?“ — „Ihre Mutter.“ — „Und ihre Mutter?“ — „Wieder deren Mutter.“ — „Und jene Mama?“ — „Auch ihre Mama.“ — „Alle Mamas werden von ihren Mamas geboren?“ — „Ja.“ Alik lacht fröhlich.“

57) 10. August 1924. — 4, 5.

„Mama, das heißt also, daß alle Leute von ihren Mamas geboren werden?“ — „Ja.“ — „Alle, alle?“ — „Ja.“ — „Die in der Stadt wohnen, und die, die auf dem Lande wohnen und die, die in der Fabrik arbeiten?“ — „Ja.““

58) 15. August 1924. — 4, 5.

„Mama, und als es noch gar keine Menschen gab, niemand, niemand — von wem wurde da die erste Mama geboren?“ Diese Frage verduztte mich, ich wußte nicht, was ich antworten sollte und sagte: „Alinka, wir wissen nicht, was vor so langer Zeit war, als es noch niemanden gab. Und als es schon Menschen gab, da wurden sie alle von ihren Müttern geboren.“ Alik dachte nach und sagte: „Sie waren sicher alle ganz klein, wie ich, als sie geboren wurden. Und dann wuchsen sie und dann wurden sie Mamas.““

59) 20. August 1924. — 4, 5.

„Heute, auf dem Spaziergang fragt er mich: ‚Mama, wer hat den Papa geboren? Auch seine Mama?‘ — ‚Ja.‘ — ‚Ist das die, deren Photographie wir haben?‘ — ‚Ja.‘“

60) 28. Februar 1925. — 4, 11.

„Alik ißt Fisch und findet den Rogen. — ‚Was ist das?‘ — ‚Das ist der Rogen, das sind die Eierchen des Fisches, aus ihnen wären kleine Fischchen entstanden.‘ — ‚Aus jedem solchen Kügelchen wird ein Fischchen?‘ — ‚Ja.‘ Alik denkt nach. Nach einer Pause: ‚Mama, und war es einmal so, daß der Fluß floß und keine Fische darin waren?‘ — ‚Ja, so war es.‘ — ‚Und wie wurde denn der erste Fisch geboren?‘ — ‚Das kann ich dir jetzt schwer erklären. Wenn du in die Schule kommst, wird man dir das alles erzählen.‘“

61) 20. April 1925. — 5, 1.

„Und wer hat das erste Haus gebaut? Das allerallererste — wer hat es gebaut?“ — ‚Menschen.‘ — ‚Wieso denn Menschen? Die Menschen werden doch in den Häusern geboren. Und wo wurden denn die Menschen geboren, die das erste Haus gebaut haben?‘ — ‚Früher einmal konnten die Menschen keine Häuser bauen und wohnten auf Bäumen oder in Höhlen. Und dann haben sie es gelernt und haben Häuser gebaut.‘ Alik hörte aufmerksam zu. Während ich sprach hellte sich sein Gesichtchen immer mehr auf. Als ich aufhörte, rief er glücklich aus: ‚Jetzt verstehe ich es erst und bisner habe ich immer gedacht: Wer mag wohl das erste Haus gebaut haben?‘“

62) 10. Juni 1925. — 5, 3.

„... und warum glänzt das Silber? Wer hat es glänzend gemacht?“ — ‚Niemand.‘ — ‚Niemand hat es glänzend gemacht? Wieso glänzt es dann?‘ — ‚Es war schon immer so glänzend.‘ — ‚Und wo findet man es?‘ — ‚Im Innern der Berge.‘ — ‚Und wer hat es dort hineingelegt? Wer hat es gemacht und dort hineingelegt?‘ — ‚Niemand; es war immer dort.‘ — ‚Und das Eisen?‘ — ‚Und das Eisen auch.‘ Alik lief unbefriedigt von mir weg.“

63) 26. Juli 1925. — 5, 4.

„Gerade während Alik Abendbrot aß, kam ein kleines Mädchen aus der Nachbarschaft zu uns. Ich nahm sie an die Hand und ging mit ihr, um ihr die Spielsachen zu zeigen ... Als ich mit ihr auf die Terrasse zurückkam, erzählte man mir, daß Alik gesagt habe, daß er sich solch ein Schwesterchen wünsche. Ich antwortete lachend: ‚Gut.‘ Die Anwesenden lachten auch und damit war die Angelegenheit erledigt. Während Alik sich auszog, fragte er mich: ‚Mama, wie kann man denn ein Kind gebären?‘ — ‚Ich verstehe nicht ganz, mein Lieber, was du mich eigentlich fragen willst.‘ — ‚Nun, zum Beispiel: Viktor (sein Onkel) gab es nicht und mit einem Mal wurde er geboren. Woher wurde er geboren?‘ — ‚Du weißt doch, woher die Kinder kommen.‘ — ‚Nein, aber woher werden sie zuerst geboren?‘ — ‚Sie werden von der Mutter geboren.‘ — ‚Das weiß ich, aber woher bist du geboren?‘ — ‚Von meiner Mutter.‘ — ‚Und Viktor?‘ — ‚Auch von meiner Mutter. Wir haben beide die gleiche Mutter.‘ — ‚Ich weiß. Mein Papa und Olga haben auch die gleiche Mama.‘ — ‚Ja.‘ — ‚Und wenn ich ein Schwesterchen haben werde, wirst du auch ihre Mama sein. Nicht wahr?‘ — ‚Ja.‘ — ‚Und woher wird es bei dir geboren werden?‘ — ‚Das weißt du doch, mein Junge, ich habe es dir doch schon längst erzählt.‘ —

Nein, das hast du mir nicht erzählt.' — 'Sie wird bei mir im Bauche wachsen und wird dann durch das Löchlein herauskommen, durch das die Kinder geboren werden.' — 'Das weiß ich, aber wie wird sie geboren?' — 'Sie kommt durch das Löchlein heraus; das heißt eben, daß sie geboren wird.' — 'Und was ist mit dem Kind, bevor es geboren wird?' — 'Es wächst bei der Mutter im Bauche.' — 'Aber woraus wächst es?' — 'Aus einem kleinen Eierchen. Als man der Henne den Bauch aufschneidet, hast du da die kleinen, gelben Eierchen gesehen?' — 'Die habe ich gesehen.' — 'Nun, siehst du; jede Frau hat in ihrem Bauch auch kleine Eierchen. Dann fängt das Eierchen zu wachsen an und in ihm wächst das Kind. Wenn das Kind so groß wird, daß es ihm zu eng wird, dann wird es geboren.' — 'Mama, wie geht denn das zu? Erst gab es gar kein Kindchen im Eierchen und plötzlich fängt es an zu wachsen. Woher kommt es denn?'"

„Jetzt endlich begriff ich, was seine dringlichen Fragen, woher das Kind geboren wird, bedeuteten; kannte er doch nicht den Begriff der Befruchtung. — 'Dazu ist es nötig, daß in das Eierchen ein Samenkörnchen kommt...' — 'Und das Samenkörnchen ist auch in Mamas Bäuchlein?' — 'Nein, das Samenkörnchen entsteht beim Papa, beim Manne.' — 'Wo entsteht es denn beim Manne? Und bei mir auch?' — 'Du wirst es auch haben, wenn du groß wirst.' — 'Aber wo entsteht es?' — 'In dem Säckchen, das neben der Pipischka ist, weißt du?' Alik erfreut: 'Ja! Also dort wachsen die Samenkörnchen! Und ich habe das nicht gewußt! ... Und wie kommen sie dann zur Mama ins Bäuchlein?' — 'Dafür muß die Pipischka in das Löchelchen kommen, aus dem die Kinder geboren werden, dort kommen aus ihr die Samenkörnchen heraus und bleiben schon bei der Mama.' — 'Und wie kommen sie ins Eierchen?' — 'Diese Samenkörnchen können sich bewegen und sie bewegen sich so lang fort, bis sie einem Eierchen begegnen, dann tritt ein Samenkörnchen ins Eierchen ein.' — 'Haben sie Füßchen, um sich zu bewegen?' — 'Nein, nur ein kleines Schwänzchen, mit dem sie hin und her wedeln und so kommen sie voran.' — 'Also bewegen sie sich bei der Mama hinauf?' — 'Ja.' — 'Mama, und wenn ich groß sein werde, werde ich diese Samenkörnchen auch haben?' — 'Gewiß.' — 'Und wem werde ich sie geben?' — 'Du wirst dann eine Frau finden, die du sehr lieb haben wirst und wirst dann wollen, daß sie die Mama und du der Papa bist.' Da bemerkte ich, daß Alik die Augen zufließen und sprach nicht weiter. Das ganze Gespräch wurde in ruhigem, friedlichem Ton geführt, ohne das geringste Zeichen eines Affektes. Alik's Gesichtsausdruck war nicht zu sehen, — es war dunkel im Zimmer.“

64) 29. Juli 1925. — S. 4.

„Alik fragte mich heute: Und wie kommen die Samenkörnchen in das Säckchen vom Mann? — ‚Da sind Drüsen, die sie ausscheiden.‘ — ‚Und wo sind diese Drüsen?‘ — ‚Das, was du Eichen nennst, sind eben diese Drüsen. Wenn du groß bist, werden sie bei dir auch Samenkörner bereiten.‘ — ‚Wie Speichel?‘ — ‚Ja.‘

65) 12. August 1925. — S. 5.

„Heute beginnt eine neue Reihe von Fragen bezüglich des Geschlechtsaktes ... Bei Tisch fragt er mich plötzlich: ‚Mama, wie hast du mich geboren?‘ — ‚Du weißt es doch, mein Lieber.‘ Erst nachträglich merkte ich, daß ich instinktiv die Stimme gesenkt hatte. Darauf fragt mich Alik flüsternd ins Ohr: ‚Und wer hat dir seine Pipischka ins Löcheichen gesteckt, damit die Samenkörnchen da hineinkommen?‘ Ich schlug ihm vor, zuerst fertig zu essen, dann wollte ich ihm alles erzählen. Er fing an zu essen, aß gut, zog mich aber gleich nach Tisch in ein anderes Zimmer. ‚Nun sage, wie hat der Papa dir ... nein, wer hat dir die Pipischka in das Löchelchen, aus dem die Kinder kommen, gesteckt?‘ — ‚Du weißt es doch.‘ Alik guckt mich schelmisch an und sagt: ‚Nein, ich weiß es nicht.‘ — ‚Du hast es doch eben selbst gesagt.‘ Er antwortet gereizt: ‚Ich habe nichts gesagt‘ und dann bittend: ‚Nun sag‘ es doch.‘ — ‚Der Papa.‘ Alik lacht erleichtert auf und sagt: ‚Deshalb ist er auch mein Papa, nicht wahr?‘ — ‚Ja.‘ — ‚Und wenn es ein anderer gemacht hätte, wäre der mein Papa?‘ — ‚Ja.‘ Nach kurzer Überlegung: ‚Wem wäre ich denn dann ähnlich?‘ — ‚Ihm.‘ Alik etwas versonnen: ‚Dann wäre das ja ein anderer Junge, nicht ich.‘ — ‚Nun ja.‘ Nach einiger Zeit fragt Alik: ‚Mama, sag‘ mir, wie macht man das?‘ — ‚Was?‘ — ‚Nun eben, wie steckt man die Pipischka hinein? Legt man sie nur an oder steckt man sie ins Löchlein hinein?‘ — ‚Man steckt sie hinein.‘ — ‚Das macht man sicher so, damit die Samenkörnchen nicht verschüttet werden.‘ Danach bleibt Alik einige Sekunden schweigend sitzen, sein Gesicht hat den Ausdruck intensiven Nachdenkens. Dann läuft er davon spielen und reitet auf einem Stock.“

Mit diesem Gespräch war die Reihe der Fragen, die sich mit der Zeugung befaßten, zu Ende. In der folgenden Zeit kam er auf dieses Thema kaum mehr zurück und wenn er das Thema erwähnte, geschah es nicht in Form von Fragen. Sein Interesse wandte sich anderen Dingen zu, da er auf dem erwähnten Gebiet alle ihm nötigen Aufklärungen bekommen hatte. Überhaupt trat danach eine Zeit der Beruhigung seines Wißtriebes ein, die einige

Monate dauerte, bis durch die mit der Verdrängung des Ödipuskomplexes verbundenen Gefühle der Schuld und der Strafangst sein Interesse von neuem, aber nach einer ganz anderen Richtung hin, angefacht wurde.

Aber bevor ich zu dieser letzten Periode übergehe, muß ich noch auf eine andere Gruppe von Fragen, die das Kind auf der eben geschilderten Entwicklungsstufe des Wißtriebes sehr beschäftigt und aufgeregt haben, eingehen — nämlich die Fragen, die das Problem des Todes betreffen.

In der gleichen Periode, in der das Kind mit der Lösung des Problems der Entstehung des Menschen beschäftigt ist, beginnt es auch, sich für das Problem des Todes zu interessieren. Während es im Kinderheim lebte, erlebte es weder einen Todesfall, noch hörte es Gespräche, die sich auf einen solchen bezogen hätten, so daß es Ausdrücke, wie Tod, Sterben, Begraben und ähnliche bis zu vier Jahren gar nicht kannte. Aber einmal stießen die Kinder bei einem Spaziergang auf eine tote Ratte. Ich bringe die ausführliche Notiz über diese Begebenheit:

*66) 25. März 1924. — 4,0.

„Wir gingen auf dem Boulevard spazieren . . . Die Kinder erblickten auf dem Wege eine tote Ratte. Alik bemerkte sie zuerst. Er blieb stehen, besah sie sich aufmerksam, zog sich langsam zurück, ohne sie aus den Augen zu lassen. Mit weit geöffneten Augen, brennend vor Neugierde, sagte Alik: ‚Schau, Kathi, wer ist denn das?‘ — ‚Das ist eine Ratte.‘ — Inzwischen kamen auch die anderen Kinder herangelaufen, umringten die tote Ratte und betrachteten sie auf das genaueste. — Mischa (3,8): ‚Ach, da liegt ja ein kleines Eichhörnchen.‘ Schura (3,8): ‚Welch eine Watte!‘ Alles Flaumige nennt Schura Watte und liebt es sehr. Die Erzieherin sagt: ‚Nein, das ist eine Ratte.‘ Lika: ‚Aber warum liegt sie hier? Hier kann sie ja zerquetscht werden.‘ Alik: ‚Und wo sind ihre Augen?‘ Emma: ‚Ihr tut's am Halse weh, sie hat eine Wunde, wer hat sie ihr gemacht?‘ Ich antwortete, daß die Katze der Ratte weh getan hatte, daß die Ratte gestorben sei und nun nie mehr wieder aufstehen könne. Auf die Kinder machte das alles einen sehr starken Eindruck. Den ganzen übrigen Tag sprachen sie ununterbrochen von der Ratte.“

Einige Zeit danach begegneten die Kinder, wieder auf einem Spaziergang, einem Trauerzug. Auf ihre erstaunten Fragen sagte man ihnen, daß man einen toten Menschen zur Beerdigung fahre.

Als die Kinder nach Hause kamen, erzählten sie voll Begeisterung, daß sie gesehen hätten, „wie man einen toten Menschen in einem Kasten spazieren fährt“.

Nach einigen weiteren Monaten sah Alik ein Grab; er erkundigte sich eingehend danach und wollte wissen, wie man Tote begräbt. Er stellte jedoch keine Fragen, den Tod selbst betreffend. Offenbar war es ihm noch nicht aufgegangen, daß wir alle, also auch er, einmal sterben müssen. Vermutlich kam er erstmalig auf diese Gedanken durch folgendes Gespräch:

67) 10. September 1924. — 4, 6.

„Mama, wo wohnt deine Mama? In welcher Stadt? Warum kommt sie nie zu uns? Ich möchte sie sehen.“ Ich erklärte ihm, daß meine Mutter gestorben und in einer anderen Stadt begraben sei und daß wir beide einmal ihr Grab besuchen wollten. Alik war sehr verwundert. „Wie ist sie gestorben? Ist sie plötzlich gestorben?“ — „Nein, sie war lange krank und ist dann gestorben.“ — „Und was hat sie gemacht, als sie starb?“ — „Sie hat aufgehört zu atmen, zu hören, zu sprechen, hat sich nicht mehr bewegt. Dann hat man sie begraben . . .“ Alik steht dabei, läßt den Kopf hängen, sein Gesichtsausdruck ist halb traurig, halb unzufrieden. Nach einer Pause sagt er: „Aber warum ist sie gestorben? Ich wollte nicht, daß sie stirbt, ich habe sie lieb, ich will sie sehen, ich habe sie noch nie gesehen.“ Ich habe ihn auf ein anderes Thema abgelenkt.“

Die Frage nach dem eigenen Tode entsteht in ihm zum erstenmal ganz deutlich, nachdem er selbst eine schwere Krankheit durchgemacht hatte und wirklich in Lebensgefahr gewesen war. Sei es, daß er ein Gespräch darüber mitangehört hat, — obwohl das höchst unwahrscheinlich ist, — sei es ein zufälliges Zusammentreffen, jedenfalls stellte er gerade nach seiner Genesung folgende Frage:

68) 16. Januar 1925. — 4, 10.

„Beim Schlafengehen sagt mir Alik heute: ‚Mama, aber ich will nicht sterben!‘ — ‚Du kannst sehr lange leben.‘ — ‚Aber wenn ich alt bin, dann muß ich doch sterben?‘ — ‚Ja, irgendeinmal mußt du sterben.‘ — ‚Aber ich will nicht!‘ Ich brachte das Gespräch auf ein anderes Thema. Nach etwa zehn Minuten nahm Alik das verlassene Thema wieder auf und fragte: ‚Mama, kann man denn nicht machen, daß man nicht sterben muß?‘ — ‚Nein, vorläufig kann man das nicht. Vielleicht erfindet später einmal jemand, wie man das macht.‘ Und wieder lenkte ich das Gespräch in andere Bahnen. Als er schon zu Bett war, wurde er unruhig, warf sich von einer Seite auf die andere, seufzte, setzte sich auf u. dgl. m. . . . Dann fragte er: ‚Und wie soll man es doch anstellen, daß man nicht stirbt?‘ Nur mit Mühe gelang es, ihn abzu lenken und zu beruhigen.“

69) 21. Januar 1925. — 4, 10.

„Es ist der Jahrestag von Lenins Tod. Und warum ist Lenin gestorben?“ — „Er war sehr krank.“ — „Und wie stirbt man eigentlich?“ — „Man hört auf zu atmen, sich zu bewegen, zu sprechen . . .“ — „Nein, woher das kommt, daß man aufhört zu atmen? Warum man aufhört?“ — „Das wird man dir in der Schule erzählen, wenn du dort lernen wirst.“

70) 25. Januar 1925. — 4, 10.

„Mama, ist Lenin von einem Automobil überfahren worden?“ — „Nein.“ — „Wie ist er denn gestorben?“ — „Er war sehr krank und starb.“ — „Aber wie konnte er sterben? Wie stirbt man überhaupt? Wie kann man sterben?“ Glücklicherweise setzte gerade in diesem Augenblick ein starker Schneefall ein und Alik stürzte voll Begeisterung ans Fenster und rief entzückt: „Schau! Schau!“

Sein hartnäckiges Fragen in bezug auf das Todesproblem wird manchmal fast zwanghaft. Hier stößt das Kind zum erstenmal auf das eiserne Gesetz der Realität, dem er nur sein „ich will nicht“ entgegenstellen kann.

Er fährt fort in seinen Bemühungen, dieses Problem mit Hilfe von Erkenntnissen zu bewältigen und sieht anscheinend darin einen Ausweg aus dem quälenden Zustand, in dem er sich jetzt befindet. Es folgt eine Notiz, die dies illustriert:

71) 31. Januar 1925. — 4, 10.

„Alik interessiert sich die ganze Zeit für das Problem des Todes. Heute, beim Einschlafen, fragt er mich: ‚Sterben die Blinden auch?‘ — ‚Ja, wie alle Menschen.‘¹ — ‚Und wann sterben sie?‘ — ‚Wenn sie alt werden, sterben sie.‘ — ‚Aber unser Großvater ist alt und stirbt doch nicht?‘ — ‚Unser Großvater ist gesund und kräftig und wird nicht so bald sterben.‘ — ‚Und wann sterben die Menschen überhaupt?‘ — ‚Niemand weiß, Alinka, wann er stirbt.‘ — ‚Und wovon kann man sterben? Wenn ein Mensch von einem Automobil oder von einem Lastwagen überfahren wird, dann stirbt er?‘ — ‚Meistens stirbt er dann, aber es ist auch möglich, daß der Doktor solch einen Menschen wieder gesund macht.‘ — ‚Wenn ihm die Beine überfahren werden, stirbt er dann?‘ — ‚Nein, dann kann man ihn heilen.‘ — ‚Und wenn die Brust überfahren wird — dann stirbt er?‘ — ‚Ja, dann stirbt er.‘ — ‚Und wenn der Kopf überfahren wird?‘ — ‚Dann

1) Wahrscheinlich kam ihm die Frage nach dem Tode der Blinden im Zusammenhang damit, daß viele von ihnen die Augen geschlossen haben.

stirbt er auch.' — 'Und wenn die Pipischka überfahren wird?' — 'Dann kann der Doktor ihn heilen.' (Eine sehr deutliche Illustration zum Thema Tod und Kastration.)

72) *Einige Tage später.*

„Alik versuchte immer wieder zu erfahren, welche Körperteile vom Automobil überfahren werden müssen, um den Tod eines Menschen zu verursachen. Schließlich fragte ich ihn: ‚Alinka, hast du Angst, von einem Automobil überfahren zu werden oder möchtest du selbst jemand überfahren?‘ — ‚Nein, Mama, ich möchte, daß das Automobil einen Fremden überführe und ich dabeistehen könnte und zuschauen, wie das ist, wenn jemand stirbt.‘“

So führt die Tendenz, zu erfahren, „wie es möglich ist, daß der Mensch stirbt“, das Kind zu sehr grausamen Wünschen. Wir sehen hier, daß der Wißtrieb, wie jeglicher Trieb im Unbewußten wurzelnd, das Kind bis an die äußerste Grenze treibt, um nur Befriedigung zu erlangen.¹

73) *5. Februar 1925. — 4, II.*

„Während ich Alik hinten die Knöpfe zuknöpfte, umarmte er mich heftig und flüsterte: ‚Mama, ich habe dich so sehr lieb, ich will nicht, daß du stirbst und ich selbst will auch nicht sterben.‘ Ich beruhigte ihn dadurch, daß ich ihm sagte, daß wir noch lange zusammenleben würden. Er fing an von anderen Dingen zu sprechen, aber seine Augen blieben nachdenklich.“

74) *9. Februar 1925. — 4, II.*

„Alik fragt trübselig: ‚Mama, wird Papa auch einmal sterben müssen?‘ — ‚Ja.‘ — ‚Aber warum? Ich will doch nicht, daß er stirbt.‘“

75) *28. Februar 1925. — 4, II.*

„Mama, hat schon irgend jemand herausgekriegt, was man tun muß, um nicht zu sterben?‘ — ‚Nein, das weiß noch niemand.‘ — Pause. — ‚Aber ich weiß es! Wenn du sterben wirst, werde ich deine Augen sich

¹) Es ist möglich, daß die Tendenz, zu erfahren, „wie der Mensch stirbt“, gleichzeitig dem unbewußten Wunsch Ausdruck gibt, zu erfahren, wie der Mensch gezeugt wird, was er in der Periode noch nicht wußte. Für sein Unbewußtes konnten diese beiden Fragen sich zu einer verdichten. Daher erklärt sich vielleicht auch die Intensität des Wunsches, alle Einzelheiten zu sehen und zu erfahren. — Möglich auch, obwohl die Aufzeichnungen keine Anhaltspunkte dafür bieten, daß die aggressiven Wünsche dem Vater gegenüber und die Angst vor der Strafe dafür, hier eine Rolle spielen und den Fragen nach dem „Überfahrenwerden“ auch eine symbolische Bedeutung zukommt.

nicht schließen lassen, 'ich werde sie so offen halten' (er zeigt mit den Fingern, wie er meine Lider offenhalten wird), 'dann werde ich deine Arme und Beine bewegen und werde dich wieder gehen lehren. Und du wirst es mit mir auch so machen. Also werden wir nicht sterben!' Er springt und lacht vor Freude."

Indem er auf diese Weise eine Lösung gefunden hatte, die seinen Narzißmus beruhigte, ließ Alik das Problem vollkommen fallen. Wenn er in der Folgezeit von irgend jemens Tod hörte, stellte er keinerlei Fragen. Nur ein Fall macht eine Ausnahme davon, den ich deshalb auch schildere.

76) 6. Oktober 1925. — 5, 7.

"Alik hört, daß wir vom Tode eines Verwandten sprechen. Er kommt an mich heran und fragt in ruhigem Ton: 'Mama, und wie werde ich erfahren, daß ich schon gestorben bin?' Ich versuchte, es ihm zu erklären, aber er konnte es natürlich nicht begreifen. Er dachte nach und fuhr fort: 'Wenn ich eine solche Krankheit bekomme, an der man stirbt, dann werde ich wissen, daß ich sterben werde.'"

An diesem Beispiel kann man sehen, daß Alik's Beziehung zur Realität erstarkt ist, daß er sich nun nicht mehr gegen die Tatsache des Todes auflehnt, sondern nur noch bestrebt ist, alle Einzelheiten, die damit zusammenhängen, zu erfahren. Der nächste Todestag Lenins (im Januar 1926) erweckte schon sein Interesse für die Persönlichkeit Lenins und seine Lebensgeschichte; er stellte jedoch bei dieser Gelegenheit keine neuen Fragen über den Tod.

Der letzte Fragenkomplex, der das Kind in der beschriebenen Entwicklungsstufe interessierte, bezog sich auf den inneren Bau des menschlichen Körpers, in erster Linie, natürlich, seines eigenen, und auf die Bedeutung der verschiedenen Organe. Er fragte nach dem Herzen, dem Blut, dem Bau des Ohres, den Zähnen, dem Nabel, nach der Größe und dem Bau der Knochen, woher der Speichel im Munde kommt und ähnliches mehr. Aus zahlreichen Aufzeichnungen ähnlicher Art führe ich nur zwei an.

77) 16. Januar 1925. — 4, 10.

"Vor dem Einschlafen fuhr Alik mit seinen Händchen unter die Decke und sagte hochofreut: 'Mama, Mama, weißt du, ich habe neben der Pipischka noch einen Ball!' Dann, nachdem er anscheinend noch einmal nachgeföhlt hat, erklärt er: 'Und im Ball sind noch zwei Kögelchen! Föhle mal, — da sind zwei Kögelchen.' Ich sagte, daß ich es wüßte. 'Und wozu sind sie?' Da er noch nichts von der Geschlechtsfunktion dieser Or-

gane weiß, sagte ich ihm nur, daß alle diejenigen solche Kügelchen haben, die solch eine Pipischka haben wie er. 'Und in der Pipischka sind auch zwei Pipischki.' — 'Wieso zwei?' — 'Eine längere außen und eine kürzere innen.' (Anscheinend meint er die Haut und das Glied selbst innen.) 'Und wozu brauche ich zwei Pipischki?' — 'Du hast nicht zwei, sondern eine, außen ist nur die Haut.' — 'Und wozu ist die Haut?' — 'Damit Schmutz und Staub nicht hineinkommen.'"

78) 6. Oktober 1925. — 5, 7.

„Alik besah sich heute sehr aufmerksam die Eingeweide eines Hahnes. Fragte nach allen Organen, den Därmen, dem Herzen, dem Magen, der Lunge, fragte, wie sie heißen, und wozu sie da sind. Schließlich fragte er: 'Ich habe das alles doch auch?' — 'Ja.' — 'Aber bei mir ist doch alles größer als beim Hühnchen?' — 'Ja.' — 'Ich bin doch größer als es, nicht wahr?' — 'Ja.' — 'Und du bist größer als ich, also ist bei dir alles noch größer?' — 'Ja.' — 'Und wenn ich größer werde als der Papa, dann wird innen bei mir auch alles größer sein als bei ihm?' — 'Ja.' — Er sprang lachend davon.“

Die letzte Aufzeichnung ist aus dem sechsten Lebensjahr des Kindes; hier tritt schon deutlich die Rivalität mit dem Vater und der Wunsch, ihn zu besiegen, in Erscheinung.

Vierte Periode

Im sechsten Jahr tritt das Kind in das Stadium der Verdrängung des Ödipuskomplexes. Zu gleicher Zeit erhält sein Wißtrieb eine andere Richtung und neue Themen kommen an die Reihe. Hier kann man folgende typische Fragenkomplexe feststellen:

1) Das Interesse für regierende Persönlichkeiten — die Fragen nach Lenin und anderen Mitgliedern der Regierung. Wer war der Zar? Warum hat man den Zaren gestürzt? usw.

2) Das Interesse für den Kampf, den Krieg, — im speziellen für den jüngst stattgehabten Bürgerkrieg. Wer die Roten und wer die Weißen sind? Wie sie gekämpft haben? Wer gesiegt hat? Was Revolution ist? usw.

3) Das Interesse für die Miliz, für die Gefängnisse, dafür, wer ins Gefängnis kommt. Die Mehrzahl der Fragen bezieht sich darauf, wofür man ins Gefängnis kommt, was die Gefangenen tun, was das Gericht ist, wie man richtet, wen und wofür man richtet, wen der Polizist verhaftet usw. usw.

Auch die Fragen nach Gott treten erstmalig in dieser Periode auf.

79) 25. November 1925. — 5, 8.

„Mit fünf Jahren hörte er zum erstenmal von einer alten Frau, einer Verwandten, daß es im Himmel einen Gott gibt. Er kam zur Mutter mit der Frage: ‚Wer ist Gott und warum lebt er im Himmel und nicht auf der Erde?‘ Nachdem er eine entsprechende Aufklärung bekam, sagte er nun, wenn er dieses Wort hörte: ‚Jemand hat sich ausgedacht, daß Gott im Himmel wohnt, aber da gibt es nur Luft und in der Luft kann kein Mensch leben.‘“

Der Satz vom Menschen ist schon ein Produkt seines eigenen Denkens. Offenbar ist die Vorstellung eines übernatürlichen Wesens ihm völlig fremd.

Im Frühling 1926, als Alik sechs Jahre alt wurde, machte man mit ihm das Jungsche Assoziationsexperiment.¹ Auf das Reizwort „Gott“ antwortete er prompt: „Gibt es nicht.“

Vorläufig habe ich kein Tatsachenmaterial, nach dem sich seine weitere Entwicklung in bezug auf seine Ansichten und seine Stellungnahme zur Frage nach Gott beurteilen ließe. Ich nehme aber an, daß entsprechend dem unbedingten Atheismus nicht nur seiner Eltern, sondern auch des ganzen Erziehungsplanes der Kinder in der U. d. S. S. R. die ideale Vaterimago sich nicht mit dem Gottbegriff, sondern mit irgendeinem andern, ihm dem Geist und der Zeit nach näheren Namen verbinden wird. Möglich, daß die Frage nach Gott ihn dann überhaupt nicht mehr beunruhigen wird.

Damit ist das Tatsachenmaterial, das die allmähliche Entwicklung des Wißtriebes bei diesem Kind ergeben hat, erschöpft.

Theoretische Folgerungen

Unsere theoretischen Folgerungen wollen wir der deutlichen Übersicht wegen folgendermaßen einteilen:

- 1) Wißtrieb als Ichtrieb.
- 2) Wißtrieb und die Libido des Kindes.
- 3) Wißtrieb und die topische Lehre der Psychoanalyse.
- 4) Wißtrieb und die Realität.

Auf Grund des hier angeführten Materials kann man sagen, daß der Wißtrieb sich allmählich aus dem Bemächtigungstrieb entwickelt. Als primitivste Form des Bemächtigungstriebes können wir das Ergreifen und Ver-

¹) A. R. Lurja führte für eine wissenschaftliche Arbeit Untersuchungen nach dieser Methode an einer großen Anzahl von Kindern aus.

schlingen der Objekte in dem Augenblick, in dem der Hunger einen bestimmten Grad der Intensität erreicht hat, ansehen. (Notiz Nr. 1.) Wir haben gesehen, daß das Kind dabei Greifbewegungen mit dem Mund und der Hand ausführt. Die Bewegungen sind auf dieser Altersstufe noch nicht zielgerichtet; trotzdem dürfen wir nicht daran zweifeln, daß es sich hier um phylogenetisch verankerte Reste der Bestrebungen, die Beute zu fangen, handelt.

Aber sehr bald schon, wahrscheinlich mit der Entwicklung bestimmter Zentren des Großhirns, erreicht das Kind eine Entwicklungsstufe, auf der es nicht nur auf den Hunger, d. h. auf einen inneren Reiz reagiert, sondern wo auch die Außenwelt in stärkstem Maße auf das Kind einwirkt. Seine erste Reaktion auf einen stärkeren Gesichtszreiz ist eben die primitive, aus dem Bemächtigungstrieb stammende Reaktion, nämlich zu greifen und aufzuessen. (Notiz Nr. 2.)

Im Laufe der weiteren Entwicklung des Kindes tritt nicht nur das Auge, sondern auch die übrigen Sinnesorgane in den Dienst dieses Triebes. So zum Beispiel wird ein Kind, das einen Geruch wahrnimmt oder einen Laut hört, mit den Augen nach dem Gegenstand, von dem der Reiz ausgeht, suchen, um dann danach zu greifen und ihn in den Mund zu stecken. Dies ist der Kulminationspunkt in der Entwicklung des Bemächtigungstriebes in seiner ganz primitiven Form: Greifen und aufessen.¹

Im zweiten Viertel des ersten Jahres können wir schon ein ganz anderes Verhalten des Kindes beobachten. Es steckt schon selten die Dinge in den Mund, sondern fängt an, sie zu betrachten, zu befühlen, zu betasten, zu streicheln usw., indem es sie mit anderen ähnlichen Dingen vergleicht. (Notiz Nr. 3.) Hier sehen wir nicht mehr die oben beschriebene primitive Reaktion. Das Kind erforscht die Gegenstände bereits mit Hilfe derselben Mittel wie der Erwachsene. Wie kommt es dahin? Da uns die Wissenschaft vorläufig noch keine physiologische Erklärung dieses Entwicklungsvorganges gegeben hat, müssen wir zunächst eine Hypothese auf Grund der psychischen Vorgänge aufbauen. Freud hat diesbezüglich schon längst geäußert: „Die notwendig gewordene Aufhaltung der motorischen Abfuhr (des Handelns) wurde durch den Denkprozeß besorgt . . . Das Denken wurde mit Eigenschaften ausgestattet, welche

1) Die Aufzeichnungen über Alik's Verhalten im ersten Lebensjahre wiesen keine Notiz über das Wegwerfen von Gegenständen auf, ein Symbol für den ersten Objektverlust. Das Wegwerfen ist bei ihm entweder mit der Erforschung dieser Erscheinung verbunden oder aber mit der Versicherung seiner selbst: „Ich werfe.“ Ich bin zur Zeit nicht in der Lage, diese Erscheinung zu erklären.

dem seelischen Apparat das Ertragen der erhöhten Reizspannung während des Aufschubes der Abfuhr ermöglichte.“¹

Das Auftreten des Denkens in der Ontogenese steht somit offenbar im Zusammenhang mit dem Auftreten von Hemmungsvorrichtungen im Zentralnervensystem. Schon allein die Tatsache des Auftretens langsamer, zielgerichteter Bewegungen beim Betasten von Gegenständen, spricht für das Vorhandensein solcher Hemmungszentren.²

Die Fragen, wie eine solche Hemmung zustande kommt, wann sie auftritt und woher sie sich herleitet, müssen offen bleiben. Jedenfalls ruft die zunehmende Hemmung der motorischen Abfuhr in der Entwicklung des Kindes allmählich die neue Funktion, die Tätigkeit des Denkapparates hervor; sie hatte wahrscheinlich ursprünglich nur die eine Aufgabe, die Erregungsmengen, die keine direkte Abfuhr in die Bewegung finden konnten, zu bewältigen. In der Notiz Nr. 7 finden wir diesen Mechanismus deutlich beleuchtet, — zuerst einfaches Greifen, dann die Hemmung, darauffolgend die Forschung. Tatsächlich dient das sich entwickelnde Denken zuerst fast ausschließlich dem Bemächtigungstrieb, d. h. dem Streben, von diesem oder jenem Gegenstand Besitz zu ergreifen, aber schon mit anderen Mitteln. Das Kind bemächtigt sich des Gegenstandes nicht mehr im Sinne des Aufessens, sondern mit Hilfe der Erkenntnis. Auf diese Weise macht der Bemächtigungstrieb, der den Ichtrieben angehört, eine Wandlung durch, die wir in Analogie zu der Entwicklung der Sexualtriebe des Kindes, als Sublimierung bezeichnen können.³

Für den Beginn dieser Sublimierung des Bemächtigungstriebes läßt sich schwer ein genauer Zeitpunkt angeben. Wie wir auf Grund unseres Materials gesehen haben, fängt das Kind am Ende des ersten Halbjahres an, intensive Versuche zu machen, einen Gegenstand durch „Begreifen“ sich zu eigen zu machen. (Notizen Nr. 4 ff.) Der Zusammenhang zwischen dem Bestreben, einen Gegenstand zu erkennen und seiner ursprünglichen Grundlage läßt sich bei Alik bis zum Alter von drei Jahren sehr deutlich beobachten.

Zur Verdeutlichung dieser Behauptung bringe ich einen kurzen Auszug aus seiner Charakteristik, die im Kinderheim schriftlich fixiert wurde, als

1) Freud: „Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens.“ Ges. Schriften, Bd. V. S. 412.

2) Das Vorkommen solcher Vorgänge im Zentralnervensystem ist durch die russische physiologische Schule von Pawlow experimentell nachgewiesen.

3) Wie bekannt, gibt es auch eine philologische Bestätigung dieser Auffassung. Im Deutschen heißt es „greifen — begreifen“, im Französischen „prendre — comprendre“.

er 2,8 alt war. Dort heißt es: „Das, wonach Mischa (ein Junge aus derselben Gruppe wie Alik) direkt greift, erfaßt Alik mit seinem Intellekt. Bei beiden äußert sich so der Bemächtigungstrieb, bei Mischa noch in primitiver Form, — während Alik sich die Dinge durch die Erkenntnis zu eigen macht.“

Mit der Sprachentwicklung tritt dann eine weitere wesentliche Förderung der Denktätigkeit ein, die es dem Kind ermöglicht, durch Fragen und noch etwas später auch durch selbständige logische Schlüsse beharrlich auf die Lösung bestimmter Probleme hinzuarbeiten. Aber auch dann kann man noch aus gewissen mimischen Merkmalen des Kindes den Zusammenhang zwischen diesem intellektuellen Vorgang und den primitiven Äußerungen des Bemächtigungstriebes feststellen.

Wenn man Alik eine neue Geschichte erzählte oder ihm überhaupt von etwas Neuem, ihm bis dahin Unbekannten sprach, so pflegte er folgendermaßen zu reagieren: „Alik hört, ohne sich zu rühren, mit verhaltenem Atem sehr aufmerksam zu. Seine Augen sind weit geöffnet, die Pupillen geweitet, er sieht einem direkt in den Mund hinein, als ob er jedes Wort mit den Augen fangen möchte. Er hat einen ganz eigentümlichen Gesichtsausdruck, halb suchend, halb gierig.“ Ganz denselben Augenausdruck bei Alik habe ich in meinem Aufsatz „Die Bedeutung des Saugens und Fingerlutschens“ beschrieben.¹

Damals, d. h. im Alter von zwei Monaten, hat Alik mit der gleichen Gier in den Augen die Mutterbrust vor dem Stillen betrachtet, ehe er mit außerordentlicher Gier die Brustwarze ergriff. Dieses Beispiel spiegelt deutlich den tiefen Zusammenhang wider, der zwischen dem primitiven Aufessen und dem kultivierten geistigen Erfassen besteht.

Zur größeren Anschaulichkeit möchte ich folgendes Entwicklungsschema des Wißtriebes entwerfen:

- 1) Sehen — Greifen — Aufessen = Besitz ergreifen.
- 2) Sehen — Greifen — Berühren — Kennenlernen = Besitz ergreifen.
- 3) Sehen — Fragen — Verstehen — Erkennen = Besitz ergreifen.
- 4) Problemstellung — Fragen und selbständig Erforschen — Erkennen = Besitz ergreifen.

Freud weist in seinem Aufsatz „Triebe und Triebchicksale“² darauf hin, daß wir bei jedem Trieb zu unterscheiden haben: 1) den Drang, 2) das Ziel, 3) das Objekt, 4) die Quelle des Triebes.

1) Imago, Bd. XII (1926).

2) Freud: Ges. Schriften. Bd. V.

Aus dem bisher Gesagten können wir feststellen, daß das Ziel des Wißtriebes das Besitzergreifen der Dinge mit Hilfe der Erkenntnis ist, daß aber seine Quelle durch die Physiologie noch nicht erforscht ist. Folglich bleibt uns noch die Aufgabe, uns mit der Frage nach der Intensität, dem Drang dieses Triebes, zu beschäftigen. Das angeführte Material gibt leider keine genügend klare Vorstellung darüber, wie groß der Drang des Wißtriebes sein kann.

Wenn ich alle den Forschungstrieb Alik behandelnden Aufzeichnungen bringen könnte, so würde allein die Quantität derselben ein deutliches Bild von der Intensität dieses Triebes geben. Da das unmöglich ist, werde ich mich auf zwei Beispiele beschränken, die zeigen, daß die Intensität dieses Triebes manchmal Alik veranlaßte, unangenehme Sensationen auf sich zu nehmen.

80) 17. Juni 1921. — 1, 3.

„Alik berührte den Samowar, der zwar nicht so heiß war, daß er sich verbrannte, aber immerhin heiß genug, daß es ihm weh tat. Er zog das Händchen zurück und besah es sich aufmerksam. Dann griff er nach dem Hahn, zog das Händchen wieder zurück und besah es. Das wiederholte sich einigemal hintereinander.“

Ein Jahr später:

*81) 15. Juni 1922. — 2, 3.

„Alik untersuchte das Gras nach Brennesseln. Er berührte das Gras, zog schleunigst das Händchen zurück, besah es sich und konstatierte, erleichtert aufatmend, ‚es brennt nicht‘. Wenn er aber an eine Brennessel geriet, schrie er auf, schüttelte seinen Kopf vorwurfsvoll und flüsterte vor sich hin: ‚Das ist eine Brennessel.‘“

Melanie Klein zeigt in ihrer Arbeit „Eine Kinderentwicklung“¹⁾ noch ein Moment auf, das darauf hinweist, welch außerordentliche Bedeutung für die ganze spätere Entwicklung des Kindes eben die Intensität des Wißtriebes hat. Sie berichtet von einem Fall, in dem infolge von verschiedenen Ursachen der Wiß(Bemächtigungs)trieb ganz unterdrückt war. Dies hatte zur Folge, daß das Kind in seiner gesamten geistigen Entwicklung zurückblieb.

Wovon hängt nun die normale Entwicklung des Wißtriebes und die Intensität seiner Äußerungen ab? Um diese Frage zu lösen, möchte ich folgendes Beispiel anführen: Im Kinderheimlaboratorium waren in der

1) Imago, Bd. VII (1921).

gleichen Gruppe mit Alik noch zwei Knaben — Mischa und Schura. Bei Mischa herrschte der Bemächtigungstrieb im ursprünglichen Sinne und in der ursprünglichen Form vor. Er äußerte sich im Ergreifen und gierigen Aufessen eßbarer und nicht eßbarer Dinge. Der Bewegungsdrang in jeglicher Form spielte eine so dominierende Rolle bei ihm, daß es einer ungeheuren pädagogischen Arbeit und einer dementsprechenden Organisation des Milieus bedurfte, um beim Kinde auch nur die allernötigsten Hemmungen hervorzurufen. Außerdem äußerte der Knabe sehr starke aggressive Tendenzen und eine ausgesprochene Zerstörungssucht.

Wenn unsere Annahme richtig ist, daß die Sublimierung des Bemächtigungstriebes auch in der Ontogenese vom Vorhandensein von Hemmungsvorrichtungen im Zentralnervensystem abhängt, so erscheint es verständlich, daß bei Mischa, bei dem die Hemmungen erst spät zur Entwicklung kamen, dementsprechend auch die Umwandlung des Bemächtigungstriebes zum Wißtrieb spät und in unzureichendem Maße auftrat. Bei dem anderen Jungen, Schura, der erst nach seinem zweiten Lebensjahr ins Kinderheim gekommen war, machte sich eine auffallende Trägheit der Bewegungen und ein vollkommenes Fehlen jeglicher aktiver aggressiver Regungen bemerkbar. Anstatt nach den Dingen zu greifen, war er deutlich bestrebt, seine Berührungslust zu befriedigen. Er untersuchte einen Gegenstand nicht, sondern preßte seine Wange an ihn, streichelte ihn usw. Er liebte alle flaumigen Sachen, Watte, weiche Spielsachen und ähnliches außerordentlich. Sein Gesichtsausdruck hatte dabei etwas ganz nach innen Gekehrtes, nicht auf das Objekt Gerichtetes. Das alles legte die Vermutung nahe, daß der Bewegungstrieb des Kindes sowie seine Aggressivität in der allerersten Kindheit durch die Umgebung unterdrückt worden war. Ein genaueres Befragen der Mutter hat diese Annahme tatsächlich bestätigt. Eine zu frühzeitige und zu starke Unterdrückung der motorischen Impulse (der Muskelerotik) und der Aggressivität führt also zu einer Verstärkung der hauterotischen taktilen Lust auf Kosten des Wißtriebes.

Auf Grund dieser wenigen Beispiele kann man vorläufig nur die Vermutung aussprechen, daß die normale Entwicklung des Wißtriebes ursprünglich von der regulären Ausbildung der Hemmungsvorrichtungen im Zentralnervensystem und von der richtigen Entwicklung der motorischen Äußerungen des Kindes und damit von der richtigen Sublimierung des Bemächtigungstriebes und seiner sexuellen Komponenten (siehe weiter unten), insbesondere der Muskelerotik, abhängt. Was jedoch die Intensität seiner Äußerungen betrifft, so glaube ich, daß diese einerseits von der individuellen Eigenart

des Kindes, die auf seiner Konstitution beruht, anderseits von den Einwirkungen des Milieus abhängen.¹ Wir können also aus allem über den Wißtrieb als einem Ichtrieb Gesagten das Fazit ziehen, daß sein Triebziel die Bemächtigung mit Hilfe der Erkenntnis ist, und daß die Triebkraft eine hohe Spannung besitzt.²

Wenn wir jetzt noch die Frage nach dem Objekt des Wißtriebes stellen, so können wir nur sagen, es gibt nichts, das nicht Objekt des Wißtriebes werden könnte. Dann entsteht die Frage nach den Ursachen, die die Wahl unter der Menge der möglichen Objekte bestimmen. Um diese zu würdigen, müßten wir auf ein neues Gebiet übergehen, nämlich auf das Gebiet der Sexualtriebe und ihrer Zusammenhänge mit dem Wißtrieb. Alle in einem Lebewesen vorhandenen Triebe sind aufs engste miteinander verknüpft. So weist auch Freud in seinen „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ auf die Beziehungen des Wißtriebes zu den sexuellen Äußerungen des Kindes hin.

Wenn wir uns zur Auflockerung dieser Zusammenhänge wieder der Untersuchung der primitivsten Bemächtigung zuwenden, so sehen wir, daß das Streben des Kindes, die Objekte zu fassen und zu verschlingen, außer dem Ichziel der „Bemächtigung“, noch ein anderes verfolgt: die libidinöse Befriedigung durch Reizung der Mundschleimhaut. Im zweiten Viertel des ersten Lebensjahres, wenn die Libido nicht mehr ausschließlich auf die

1) Leider besitze ich gar kein Material, welches mir ermöglichte, über die Entwicklung des Wißtriebes bei Mädchen zu urteilen. Ich vermute, daß in großen Zügen die Entwicklung die gleiche ist. Es ist nur möglich, daß die beiden Geschlechter in Intensität und affektiver Färbung ihres Interesses für das Problem des Geschlechtsunterschiedes differieren.

2) Leider geben die an Alik gemachten Beobachtungen keine Möglichkeit, über ein sehr wichtiges Moment in der Kinderentwicklung zu urteilen, nämlich darüber, ob das Kind bei der Erforschung der Außenwelt doch immer auf sich selbst, als auf das erforschende Subjekt eingestellt bleibt und sich als Zentrum fühlt. Infolge seiner individuellen Besonderheit trat dieser Zug bei Alik entweder gar nicht oder doch in geringem Maße in Erscheinung. Meist fiel im Gegenteil die entgegengesetzte Einstellung auf: das intentionale Gerichtetsein auf die zu erforschende Außenwelt. Man beachte diesbezüglich zum Beispiel folgendes:

Auszug aus Alik's Charakteristik, die im Kinderheim gemacht wurde als er 1,8 war: „Alik überschätzt sich nicht im Sinne der Vorzüglichkeit gegenüber der übrigen Welt. Er selbst und die ganze Welt sind ihm gleichermaßen wertvoll. Wenn er von seinen Erkenntnissen mitteilt, so zeichnet er sich nicht aus in der Rolle des Erkennenden, sondern zeigt immer auf den Gegenstand, der ihn zur Zeit interessiert. Wenn jemand zu ihm kommt, erzählt er gern von seiner Umwelt und zeigt auf die Dinge seiner Umgebung, aber nicht auf sich selbst. Gleichzeitig damit ist jedoch sein Selbstgefühl, das Gefühl des eigenen Wertes, die Fähigkeit, auf seinen Forderungen zu bestehen und ähnliches stark entwickelt.“

Mundzone konzentriert ist, findet das Kind auch in den Bewegungen des Körpers, der Hände und oft auch der Füße, in der Berührung, dem Streicheln der Gegenstände u. dgl. libidinösen Gewinn, die Muskel- und Hauterotik ist in Erscheinung getreten. So wie die Oralerotik die primitivste (orale) Bemächtigung, so begleitet die Muskel- und Hauterotik die nächst höhere (Greif-) Bemächtigungsform. Die relative Prävalenz der oralen oder der Tastererotik entscheidet auch darüber, ob ein Kind auch noch in späterer Zeit Dinge in den Mund steckt oder sie befühlt und betastet. Mit der „Sublimierung“ des Bemächtigungstriebes geht dieser in den Wißtrieb über. Die Sexualtriebe des Kindes, die in ihrer Entwicklung eine Reihe von Veränderungen erfahren, lenken nun auch weiterhin das Interesse des Kindes nach der Richtung, wo es jeweils maximalen Lustgewinn erzielen kann, d. h. dorthin, wohin der Hauptstrom seiner Libido gerichtet ist. Die Außenwelt bietet dem Kinde verschiedene Eindrücke; das Kind wird bei der Auswahl der Reize, denen es sich zuwendet, durch seine libidinösen Tendenzen geleitet.

Wie wichtig aber auch bei solcher von außen angeregten Forschung die näheren Faktoren sind, geht daraus hervor, daß je nach der Entwicklungsstufe des Kindes derselbe Gegenstand auf verschiedene Weise die Aufmerksamkeit des Kindes erregt, je nach der jeweiligen Richtung des libidinösen Interesses..

In der Zeit der ausgesprochenen Autoerotik untersucht das Kind die Dinge mit Hilfe seiner einzelnen Organe, des Mundes, der Hände, des Ohres usw. Durch die Erogeität dieser Organe verschafft sich das Kind gleichzeitig ein Stück sexueller Befriedigung, so daß es bei der Erforschung, Berührung usw. seiner eigenen Person gewissermaßen einen doppelten Lustgewinn hat. Gegen Ende dieser Periode übernimmt die anale und urethrale Zone die dominierende Rolle in der Sexualität des Kindes. Und wir sehen, daß die meisten Notizen über unseren Fall aus dieser Entwicklungsperiode tatsächlich über ein gesteigertes Interesse des Kindes, betreffend die eigenen natürlichen Bedürfnisse und die anderer Lebewesen, berichten. Neben der Anal- und Urethralerotik tritt in dieser Zeit auch die genitale Onanie erneut auf und auch die Exhibitions- und Schaulust. Dadurch wird das Interesse des Kindes noch mehr auf die Geschlechtsorgane konzentriert. Wir können feststellen, daß Alik in dieser Zeit durch Beobachtungen und Fragen über diese Themen außerordentlich in Anspruch genommen ist, ebenso wie der kleine „Hans“¹,

1) Freud: „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben.“ Ges. Schriften, Bd. VIII.

der von M. Klein beschriebene „Fritz“¹ und auch alle anderen Kinder des Kinderheim-Laboratoriums.

Ungefähr nach drei Jahren wendet sich die Libido in erhöhtem Maße dem Ich des Kindes zu. Die starke Zunahme des Narzißmus hat ein gesteigertes Interesse für die eigene Person zur Folge. Wie wir gesehen haben, betrafen Aliks Fragen in dieser Zeit drei Themen: Wie bin ich entstanden? Wie bin ich gebaut? Und: Wie ist es möglich, daß ich sterbe?

Das erste dieser drei Themen ist am stärksten libidobesetzt. Aus Analysen neurotischer Erwachsener sowie aus der Literatur über Kinder² wissen wir, daß eine Nichtbeantwortung gerade dieser Fragen das erste Mißtrauen den Eltern gegenüber hervorruft und zu einer ganzen Reihe neurotischer Symptome führen kann, während die wahrheitsgemäße und ruhige Beantwortung aller dieses Thema betreffenden Fragen des Kindes zu einem Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Eltern führen und etwaige neurotische Symptome zum Schwinden bringt. Woher kommt das? Warum ist gerade dieses Gebiet anscheinend so innig verbunden mit dem intimsten Erleben des Kindes, daß es den Eltern ihre Unwahrheit in dieser Beziehung nicht verzeiht und nach solcher Enttäuschung, die bereits auf sie übertragene Libido wieder zu narzißtischer Verwendung zurückzieht? Gibt es doch eine Menge anderer Themen und Fragen, auf die das Kind keine Antwort bekommt, ohne daß dieser Umstand so tiefe Spuren in seiner Psyche hinterläßt.

Ich möchte annehmen, daß die Ursache dieser Erscheinung darin liegt, daß auf dieser Entwicklungsstufe beim Knaben schon eine innige Bindung an die Mutter besteht und daß gleichzeitig mit den Fragen nach dem eigenen Ursprung im Unbewußten Ödipusphantasien auftauchen. Das Kind würde dann in Wahrheit, mit dem Bestreben zu erfahren, woher die Kinder kommen, zwei Ziele verfolgen: 1) zu erfahren, wie es selbst geboren wurde und dadurch seinen Narzißmus zu befriedigen und 2) zu erfahren, wie es Kinder mit der Mutter bekommen kann. (Ein möglicher dritter Grund, die Angst vor der Geburt eines Geschwisterchens, kommt in unserem Falle nicht in Betracht.) Wahrscheinlich existieren irgendwelche dunkle Ahnungen auf diesem Gebiete, die durch Beobachtungen realer Tatsachen und vielleicht auch durch phylogenetische Reste im Unbewußten begründet sind, besonders, daß der Vater dabei irgendeine Rolle spielt. Diese Rolle wird er selbst übernehmen müssen, wenn er die Mutter heiraten und mit ihr Kinder haben

1) M. Klein: „Eine Kinderentwicklung.“ Imago, Bd. VII (1921)

2) Jung: „Über Konflikte der kindlichen Seele.“ Jahrbuch, Bd. II., 1. Hälfte.

will. Aber worin besteht sie?¹ Solcher Art ungefähr, sind wahrscheinlich die Gefühle und Gedanken des Kindes, die es veranlassen, die Frage nach dem Ursprung der Kinder zu erforschen.

Nun können wir verstehen, wieso dieser Fragenkomplex so stark libido-besetzt ist, und warum das Kind eine so starke affektive Erschütterung erleidet, wenn es gerade auf diese Fragen von den Eltern keine wahrheitsgemäße Antwort bekommt. Seiner primitiven Psyche ist das gleichbedeutend mit einer Weigerung der Eltern gegenüber seinen sexuellen Wünschen. Wir haben auch in unserem Fall gesehen, wie das Kind, das nicht imstande ist, die Frage nach dem Ursprung der Kinder selbst zu lösen, und das, nachdem es auf seine erste Frage: „Sag' mir, wie ich geboren wurde“ keine Antwort bekommen hatte, sich nicht mehr an die Mutter mit der Frage heranwagt, nervös erregt, unartig² und der Mutter gegenüber gereizt wurde (siehe Aufzeichnung Nr. 43 und 45). Sobald es aber die gewünschten Aufklärungen erhalten hatte, schlief es beruhigt ein. Auch sein allgemeines Verhalten und die Beziehung zur Mutter ändert sich prompt (siehe Aufzeichnung Nr. 43 und 44). So kann man meines Erachtens das außergewöhnlich affektbetonte Verhalten des Kindes und sein plötzlich auftauchendes Interesse für die sexuellen Fragen, für die es selbst noch lange nicht reif ist, aus dem Ödipuskomplex, der in dieser Periode auf dem Höhepunkt seiner Entwicklung ist, erklären. Was jedoch das Todesproblem betrifft, so würde eine Anerkennung der Tatsache des Todes auch ein Anerkennen der eigenen Sterblichkeit bedeuten. Das widerspricht jedoch dem Narzißmus durchaus. Wir sehen deshalb, daß das Kind nach vergeblichen Versuchen, diese qualvolle Tatsache auf dem Wege der Erkenntnis irgendwie zu bewältigen, sich von diesem Weg abwendet und seine Zuflucht anderswo sucht, nämlich bei der magischen Denkweise, die ihm eine Befriedigung seines Narzißmus ermöglicht. Hier wäre offenbar der Lustgewinn durch die Befriedigung des Wißtriebes wesentlich geringer als der durch den verletzten Narzißmus entstandene Schmerz.

Zu Beginn des sechsten Lebensjahres (in unserem Falle) beginnt die Verdrängung des Ödipuskomplexes. Im Unbewußten dominiert während dieser Entwicklungsphase das Schuldgefühl, die Angst vor Strafe wegen des

1) Beim Mädchen besteht im Gegensatz dazu der Wunsch, zu erfahren, was der Vater mit ihr machen wird, und wie sie sich verhalten muß, um, wie die Mutter, ein Kind zu bekommen.

2) In Jungs vorerwähntem Aufsatz ist ein analoges Verhalten eines Kindes beschrieben.

Rivalitätskampfes mit dem Vater und der libidinösen Hinneigung zur Mutter. Und wieder sehen wir, daß auch der Wißtrieb diesen Pfaden der Libido folgt: Das Kind interessiert sich am stärksten für Krieg, Kampf, Gefängnis, Miliz, Gericht usw.¹ Das entstehende Über-Ich läßt das Kind nach Idealgestalten suchen, was in seinen Fragen nach regierenden Persönlichkeiten, Gott usw. zum Ausdruck kommt.

So sehen wir immer wieder, daß die Grundrichtung des Wißtriebes beim Kinde mit seiner jeweiligen sexuellen Entwicklungsstufe zusammenhängt.

Jung erzählt in seiner Arbeit „Konflikte der kindlichen Seele“, wie man die ältere von zwei Schwestern in Gegenwart der jüngeren über die Herkunft der Kinder aufklärte, was nicht verhinderte, daß die jüngere in der entsprechenden Entwicklungsstufe denselben quälenden Zustand des Forschens und Zweifelns durchmachte wie seinerzeit die ältere. Man mußte sie von neuem aufklären, so, als ob sie nie etwas gehört hätte. Wir sehen hier besonders deutlich, daß das Kind kein Interesse daran hat, zuzuhören, wenn das behandelte Thema seiner unbewußten Einstellung noch nicht entspricht.

Das führt uns zu unserer dritten Frage, der nach dem Verhältnis des Wißtriebes zur psychischen Topik. Meines Erachtens verhält es sich auf Grund des bisher Gesagten folgendermaßen: Das Streben nach Erforschung und Erkenntnis gehört dem „Ich“ an, ist somit in der Hauptsache bewußt; sein Forschungsgebiet gehört der Umwelt an. Die Richtungen dagegen, in denen sich der Wißtrieb zur Zeit der kindlichen Sexualität hauptsächlich auswirkt, werden vom Unbewußten bestimmt. Leider reicht mein Material über meinen Fall noch nicht aus, um über die Äußerungen des Wißtriebes in der Latenzzeit etwas aussagen zu können.

Aber auf Grund der täglichen Beobachtungen scheint mir die Annahme berechtigt, daß — bei normaler Sublimierung — zu dieser Zeit die Einwirkung libidinös bedingter Strebungen auf ein Minimum zurückgeht und die auf die Realität gerichteten Ich-Interessen dominieren. Auch schon vorher kann die Realität den Hauptinteressen des Kindes eine bestimmte Richtung geben, obwohl der Zusammenhang mit der unbewußten libidinösen Einstellung zu Recht besteht.

Jetzt kommen wir zur letzten Frage, zu der über die Bedeutung des Wißtriebes für die Beziehung zur Realität. Im Erkennen und allmählichen

¹ Hier ist es anscheinend die Erleichterung des Schuldbewußtseins und das dadurch erzeugte Lustgefühl, was das Kind veranlaßt, danach zu forschen, wofür man bestraft werden kann.

Beherrschen der Umwelt entsteht dem Kind eine unerschöpfliche Quelle der Lust. Das Streben, die Umwelt zu erkennen, zu beherrschen und sich an ihr zu befriedigen, gibt dem Kind in zunehmendem Maße die Möglichkeit, sich in ihr zurechtzufinden. Einerseits wird dadurch seine Selbständigkeit und seine Unabhängigkeit von den Erwachsenen erhöht, andererseits fügt es sich aus derselben Erkenntnis heraus leichter den Forderungen der Realität. Der Lustgewinn, der dem Kind aus der Erkenntnis und dadurch erlangten Bemächtigung der Umwelt entsteht, ermöglicht es ihm auch, gegebenenfalls ihm unangenehmen Forderungen der Umgebung Folge zu leisten.

Nun entsteht noch folgende Frage: Welches Verhältnis besteht zwischen dem Wißtrieb und der der kindlichen Seele eigentümlichen realitätsunangepaßten Eigenschaft: dem magischen Denken. Sich allmächtig fühlen bedeutet eine außerordentliche Befriedigung für das hilflose Kind. Wir wissen, daß viele erwachsene Neurotiker auf dieses Gefühl nicht verzichten wollen. Wie kommt es denn zu einem Ausgleich dieser beiden entgegengesetzten Strebungen in der Seele des Kindes? Das riesige Material über Aliks Entwicklung enthält nur ganz wenige Aufzeichnungen über Äußerungen seiner Allmachtphasen. Da aber bekanntlich der Bemächtigungstrieb auf dem Wege der Erkenntnis sehr stark entwickelt ist, liegt die Annahme nahe, daß er das Gefühl der eigenen Kraft und Macht in den Augenblicken der Erkenntnis genießt. Möglich auch, daß der dreijährige Aufenthalt im Kinderheim, wo die Kinder sich nicht hilflos fühlten, wo im Gegenteil alles so eingerichtet ist, daß sie selbständig und möglichst unabhängig von den Erwachsenen sein können, ihm dazu verholfen hat, das Gefühl der Kraft in der Realität statt in der Phantasie zu erleben. Und deshalb ist sein Streben nach Allmacht an reale Erlebnisse und nicht an magische Phantasien gebunden.

Zum Schluß will ich einige pädagogische Folgerungen aus dem über den Wißtrieb Gesagten ziehen.

Das Kind, an dem die der Arbeit zugrunde liegenden Erfahrungen gemacht worden sind, hat eine von der Mehrzahl etwas abweichende Erziehung erhalten. Seine Erziehung richtete sich nicht nur nach den allgemein bekannten pädagogischen Regeln, sondern auch nach den wesentlichen psychoanalytischen Grundsätzen. Welchen Einfluß das auf seine allgemeine Entwicklung haben wird, wird die Zukunft lehren. Hier möchte ich auf die Momente hinweisen, die sich auf unser Thema beziehen. Freud weist in seinen „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ auf die Folgen hin, die entstehen, wenn dem Kind keine Möglichkeit gegeben wird, seinen

Wißtrieb auf sexuellem Gebiet zu befriedigen. Er sagt folgendes: „... da der kindlichen Sexualforschung zwei Elemente unbekannt bleiben, die Rolle des befruchtenden Samens und die Existenz der weiblichen Geschlechtsöffnung, — die nämlichen Punkte übrigens, in denen die infantile Organisation noch rückständig ist, — bleibt das Bemühen der infantilen Forscher doch regelmäßig unfruchtbar und endet in einem Verzicht, der nicht selten eine dauernde Schädigung des Wißtriebes zurückläßt. Die Sexualforschung dieser frühen Kinderjahre wird immer einsam betrieben; sie bedeutet einen ersten Schritt zur selbständigen Orientierung in der Welt und setzt eine starke Entfremdung des Kindes von den Personen seiner Umgebung, die vorher sein volles Vertrauen genossen hatten.“ (Ges. Schriften, Bd. V, S. 71.)

In unserem Falle hatte das Kind, dank dem Leben im Kinderheim, weitgehende Beobachtungsmöglichkeiten; wir haben gesehen, daß es ausgedehnten Gebrauch davon machte. Als es jedoch an die unlösbaren Fragen, von denen Freud spricht, kam, wandte es sich Rat suchend an seine Mutter. Und hier liegt meines Erachtens der wesentliche Vorzug seiner Erziehung.¹ Für dieses Kind gibt es nicht den Begriff des „Anständigen“ und „Unanständigen“, nichts, wovon man nicht laut reden dürfte. Deshalb wendet es sich ruhig mit all seinen Fragen und Zweifeln, ohne sie in erlaubte und unerlaubte einzuteilen, an die Erwachsenen. Seine Sexualforschungen zeugen von großem Interesse für dieses Gebiet, nicht aber von Angst, etwas Unerlaubtes zu tun. Die Hindernisse, von denen Freud spricht, existieren für das Kind nicht, und wir haben gesehen, daß sein Wißtrieb sich bei diesen Fragen nicht länger als nötig aufhielt, daß sein Vertrauen zu den Eltern unerschüttert blieb.

Wir schließen daraus, daß für die normale Entwicklung des Wißtriebes neben der Vererbung die Erziehung des Kindes eine ganz entscheidende Rolle spielt.

Wie wichtig es ist, dem Kinde die Befriedigungsmöglichkeit des Wißtriebes zu gewähren, geht schon daraus hervor, daß dieser ihn eng mit der Realität verbindet und ihm die Möglichkeit gibt, mit Hilfe des Wissens nicht nur seinen Bemächtigungstrieb, sondern auch sein Streben nach Macht zu befriedigen. Und je enger die Verbundenheit des Kindes mit der Realität ist, desto eher können wir erwarten, daß es auch die schwersten Jahre seiner Entwicklung gut bestehen und sein übriges Leben relativ gesund bleiben wird.

¹) Über die Notwendigkeit der sexuellen Aufklärung der Kinder siehe Freud, „Zur sexuellen Aufklärung der Kinder“.

65c

60

55

50

45

40

35

30

25

20

15

10

5

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

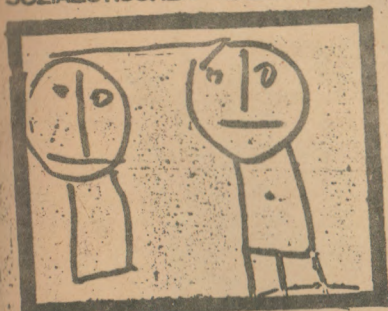
0

Anleitung für eine revolutionäre Erziehung herausgegeben vom Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin

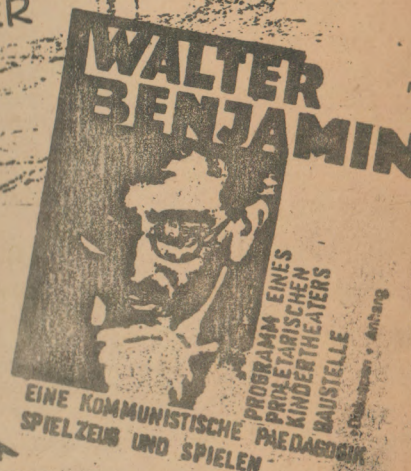
VERASCHMIDT 3 AUFSÄTZE



ANNA FREUD KINDER IM KZ
DAVID RAPAPORT KIBBUZERZIEHUNG
AUTORENKOLLEKTIV ERZIEHUNG IM
SOZIALISTISCHEN KINDERLADEN



KINDER IM KOLLEKTIV



- | | |
|--|------|
| Nr1 Wera Schmidt: 3 Aufsätze | 4,- |
| Nr2 Walter Benjamin: Aufsätze | 4,- |
| Nr3 Erziehung und Klassenkampf (Bibliografie) | 5,- |
| Nr4 Annie Reich: Befreiung d.kindl. Sexualität | 4,- |
| Nr5 Kinder im Kollektiv | 4,50 |
| Nr6 Soll Erziehung politisch sein | 5,- |
| Nr9 Zeichnungen u Geschichten prol. Kinder | 3,50 |

Was kommt noch?

Anna Freud: Sozialisation und Hospitalismus

Bericht aus dem Kinderladen Berlin-Charlottenburg

Kindererziehung in China

Kritischer Bericht über staatliche Kindergärten